Gerd Schäfer

EIN PROJEKT SCHEITERT

Psychoanalytische Untersuchungen zum vorzeitigen Ende eines sozialpädagogischen Forschungsvorhabens

DISSERTATION

zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaft
im Fachbereich
Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Pädagogik
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

1978

78 363

Gerd Schäfer

EIN PROJEKT SCHEITERT

Psychoanalytische Untersuchungen zum vorzeitigen Ende eines sozialpädagogischen Forschungsvorhabens

DISSERTATION

zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaft
im Fachbereich
Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Pädagogik
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

1978

Gedruckt mit Genehmigung des Fachbereichs
Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Pädagogik
der Universität Tübingen

Hauptberichterstatter: Prof. Dr. Günther Bittner
Mitberichterstatter: Prof. Dr. Hans Thiersch
Dekan: Prof. Dr. Ludwig Liegle
Tag der mündlichen Prüfung: 6.7.1978 / 5.8.1978

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Andreas Staudenraus
87 Würzburg

INHALTSVERZEICHNIS

TEIL 1	PROJEKTVERLAUF UND ENTFREMDUNG	
	Orientierung	(10)
1.	Das Projekt	(11)
1.1.	Vorbereitung	(12)
1.2.	Beginn der Arbeit	(20)
1.3.	Umbruch zur Apathie	(24)
1.4.	Das Ende	(28)
1.5.	Entfremdung	(30)
2.	Dimensionen des Ich	(35)
2.1.	Das Ich als innere Welt	(36)
2.1.1.	Die innere Welt der guten und bösen Objekte	(36)
2.1.2.	Die innere Welt als Spiegelbild	(40)
2.2.	Das Ich als wahres Selbst	(48)
2.3.	Das andere Ich	(55)
3.	Zusammenfassung	(63)
TEIL 2	VERLUST DES SUBJEKTS	
1.	Sprechen	(70)
1.1.	Sprachlosigkeit - vom verschwinden des Subjekts aus der sachlichen Rede	(70)
1.1.1.	Gezähltes Schweigen	(73)
1.1.2.	Bemerktes Schweigen	(75)
1.1.3.	Eingeständnis geschwiegen zu haben	(77)
1.1.4.	Schweigen über die Sache, Klage über die Redenden	(78)
1.2.	Schwierigkeiten der Rede	(82)
1.2.1.	Eingeständnis der Sprachschwierigkeiten und der Verlust von Autonomie	(82)

1.2.2. Die Nützlichkeit der Helfer zur Erzeugung von Hilfsbedürftigen (86)

1.2.2.1. Steigbügelhalter (87)

1.2.2.2. Sprachrohr (89)

1.2.2.3. Dolmetscher (91)

1.2.3. Von der Scham über die vermisste Autonomie (97)

1.3. Beredtes Schweigen: schweigendes Sprechen, sprechendes Schweigen (98)

1.3.1. Vom Fragenstellen und dem Anspruch auf Antwort (98)

1.3.2. Wie das Schweigen in Widerstand umgewandelt wird und vor Ich-Verlust bewahrt (101)

1.3.3. Sprechen als emotionale Fühlungnahme (102)

2. Überdehnte Ich-Grenzen - wie man dabei seine Identität verliert (107)

2.1. Der Heimleiter hat es als erster bemerkt (108)

2.2. Angst vor dem Selbstverlust (114)

2.3. Wie ein Spielgruppenleiter in dem untergeht, was er freigesetzt hat (120)

2.4. Der grandiose Anspruch des Projekts (125)

3. Identitätsverlust und Identitätszuschreibung (129)

3.1. Wie sachbezogene Identität preisgegeben wird (129)

3.2. Wie der Helfer zur Identität der Hilfsbedürftigen beiträgt und sich dabei selbst vergrößert (134)

3.3. Idealisierte Identitätszuschreibung und die Einheit pädagogischen Handelns (138)

3.4. Die Rolle der Rolle in der Selbstzerstückelung des Ich (144)

4.	Entstehung der ersten Objekt-beziehungen	(155)
4.1.	Ich - Umweltverschränkung	(157)
4.1.1.	Sicherheit durch die Mutter	(159)
4.1.2.	Gleichung: Selbstdefinition über die Mutter	(161)
4.1.3.	Omnipotenz	(163)
4.2.	Schizoide Position: Abgrenzung gegen Zerstörung	(165)
4.2.1.	Triebbedürfnis und fehlende Ich-Struktur	(166)
4.2.2.	Teilobjekte	(166)
4.2.3.	Zerstörung als Umkehrung des Triebwunsches	(167)
4.2.4.	Zerstörung als Umwertung	(168)
4.2.5.	Zerstörung des spontanen Impulses	(169)
4.2.6.	Kontinuität gegen Zerstörung	(170)
4.2.7.	Kälte des Todes	(171)
4.3.	Depressive Position: Alleinsein gegen Verzweiflung	(175)
4.3.1.	Sicherheit gerettet über die Subjekt - Objekt - Trennung	(176)
4.3.1.1.	Getrennte Existenz	(176)
4.3.1.2.	Abhängigkeit	(176)
4.3.1.3.	Alleinsein	(177)
4.3.1.4.	Aktivität und Objektverlust	(179)
4.3.1.5.	Überdauern	(180)
4.3.1.6.	Wiedergutmachung	(181)
4.3.2.	Vom Alleinsein zur Zukunftshoffnung	(182)
4.3.2.1.	Zukunftshoffnung	(183)
4.3.2.2.	Folgen und Auswege mißglückter Zukunftshoffnung	(184)
	Innere Leere	(184)
	Rückzug in die Nur-Phantasie	(185)
	Idealisierung	(186)
4.3.2.3.	Depression und Trauer	(189)
5.	Ertrag	(191)

TEIL 3 VERLUST DES OBJEKTS

1. Wege des Objektverlusts in der Diskussion (203)

1.1. Entkonkretisierung und Allgemeinheit (203)

1.2. Ausdehnung und Verbreitung (215)

1.3. Grundsätzlichkeit (222)

1.4. Formalisierung (232)

1.4.1. Formalisierung reduziert die emotionale Brisanz (233)

1.4.2. Formalisierung bauscht Hindernisse auf (240)

1.4.3. Formalisierung als neue Kontur (243)

1.5. Vereinzelung (245)

1.5.1. Der Einzelfall, der die allgemeinere Bedeutung verkleinert (246)

1.5.2. Der Einzelfall, der auf sich ein Übermass an Bedeutung konzentriert.(253)

1.6. Realitätsverlust als Beschneidung der innerpsychischen Realitätsrepräsentanz (255)

2. Wege der Objektverwendung in der frühkindlichen Ich-Entwicklung (257)

2.1. Objektbehandlung auf der Stufe symbiotischer Verschmelzung (260)

2.1.1. Substanz (260)

2.1.2. Gleichung (263)

2.1.3. Übergangsobjekt (265)

2.2. Objektbehandlung in der schizoiden Position (274)

2.2.1. Double-bind (275)

2.2.2. Entsybolisierung und Konkretisierung (277)

2.2.3. Entseelung (282)

2.3. Objektbehandlung in der depressiven Position (286)

2.3.1. Einschränkung von Aktivität (286)

2.3.2. Oknophiles Anklammern (288)

2.3.3. Ethisches Leiden (290)

2.3.4. Idealisierung (292)

	Manie	(295)
	Philobatismus	(295)
3.	Objektverlust und frühe Objektverwendung	(298)
TEIL 4	WEGE UND UMWEGE DER AGGRESSION	
1.	Das überforderte Ich	(305)
1.1.	Wider die Pathologisierung	(305)
1.2.	Vierfache Labilisierung des Ichs	(307)
1.2	Verunsicherung durch das sachliche Problem	(308)
1.2.	Verunsicherung durch Beteiligung eigener Konflikte	(308)
1.2.	Verschärfung der Verunsicherung durch die Multiplikation der Probleme im Heim	(311)
1.2.4.	Zusätzliche Verunsicherung durch den Projektanspruch	(312)
2.	Das Projekt als Aggressor	(313)
2.1.	Die vom Projekt bedrohte Berufsidentität	(314)
2.2.	Angst vor dem Chaos, Angst vor dem Zusammenbruch der Ich-Identität	(323)
2.3	Die entschwundene Aggressivität	(328)
3.	Entwicklungsformen von Aggression	(334)
3.1.	Behinderte Grundbedürfnisse als Quelle von Destruktion	(334)
3.2.	Frühformen der Aggression	(338)
3.2.1.	Primäre Destruktivität?	(338)
3.2.2.	Aggression als unintegrierter Impuls: Lebendigkeit	(340)
3.2.3.	Aggression und depressive Position	(341)
3.3.	Aktivität und Widerstand, die Trennung von Subjekt und Objekt	(343)
3.4.	Aggression und Über-Ich	(347)
4.	Formen destruktiver Aggression im Projektverlauf	(349)
	Zusammenfassung und Ausblick	(353)

TEIL 1

PROJEKTVERLAUF UND ENTFREMDUNG

ORIENTIERUNG

Diese Studie hält die Bewegung eines Reflexions- und Handlungsprozesses fest. An seinem Anfang stand der Plan, in einer Heimschule für lernbehinderte und emotional gestörte Kinder ein sozialpädagogisches Forschungsprojekt durchzuführen. Eine entscheidende Wendung nahm er durch das vorzeitige Ende dieses Projektes, das von einer großen Zahl der Mitarbeiter in Heim und Schule nicht mehr getragen wurde. Schließlich findet er seine Fortsetzung in der Frage nach den Gründen für das Scheitern der Projektarbeit. Er schließt mit dieser Arbeit, ohne in allen wichtigen Aspekten an ein Ende gelangt zu sein.

Die Fakten des Prozesses, auf die sich diese Analyse bezieht, finden sich hauptsächlich in den zum größten Teil wörtlichen Niederschriften der Tonbandaufzeichnungen von Konferenzen, an denen alle vom Projekt direkt oder indirekt betroffenen Mitarbeiter des Heimes und der Schule teilnahmen. Darüberhinaus schöpft die Analyse ihr Material aus dem Projektplan (Anhang) und einem kurz nach dem vorzeitigen Ende angefertigten Bericht über den Projektverlauf, der im wesentlichen dem Teil 1 zugrunde liegt, ferner aus einigen persönlichen Notizen des Projektleiters aus der Zeit der Durchführung.

Der Verfasser dieser Studie war gleichzeitig Projektleiter. Das führt zu Schwierigkeiten mit der Objektivität dieser Untersuchung. Ein erheblicher zeitlicher Abstand von der Durchführung (fünf bis sechs Jahre) und eine zwischenzeitlich durchgeführte Psychoanalyse des Verfassers und Projektleiters verhindern vielleicht, daß sich die Schwierigkeiten zu gravierenden Verzerrungen auswachsen. Man darf ferner diese Studie als einen Versuch ansehen, subjektive wie objektive Daten dieses Projektverlaufes zu einem sich gegenseitig ergänzenden analytischen Geflecht zusammenzufügen. Dies scheint umso legitimer, als ja

auch die Prozesse der Projektdurchführung nicht von einer herausragenden objektiven Warte aus bewegt und kontrolliert wurden, sondern ebenfalls aus dem Zusammentreffen von Reflexion und persönlicher Betroffenheit ihre entscheidenden Impulse bezogen. Es gilt diesen Vorteil der Erfahrungseinheit von subjektivem Beteiligtsein und objektiver, distanziert wissenschaftlicher Reflexion für diese Untersuchung fruchtbar zu machen.

1. DAS PROJEKT

" Lieber Herr S.,
es ist also doch tatsächlich geplatzt. Unsere Befürchtungen vor Weihnachten haben sich bewahrheitet. Von den Erziehern (bzw. -innen), die damals am Projekt beteiligt waren und heute noch ... tätig sind, war lediglich eine bereit, unsere Arbeit zu unterstützen.
...
Ich kann den Erzieherinnen aber auch nicht böse sein. Schließlich haben wir ja von vorneherein damit gerechnet, in ein Näpfchen zu treten, besser gesagt, an wunde Stellen zu rühren. Was mich einigermaßen betroffen macht, ist vielmehr das Unvermögen, das Projekt endlich zu bewältigen! Ich hätte ernstlich wirklich nicht damit gerechnet, diesbezüglich solche Emotionen zu wecken ... "

Dies schrieb ein ehemaliger Mitarbeiter des Heimes, der an der Projektarbeit sehr interessiert war, dem Projektleiter zwei Jahre nach Beendigung des Versuchs. Er wollte zu diesem Zeitpunkt die Nachwirkungen des Projekts im Heim in einer Zulassungsarbeit untersuchen.

Der Fehlschlag einer Nachuntersuchung erhält sachliche Bedeutung, insofern man nicht persönliche Antipathien der Betroffenen dem Untersucher gegenüber dafür verantwortlich machen kann. Vielmehr genoß jener Mitarbeiter und

interessierte Nachuntersucher so viele Sympathien bei den Erziehern, daß ihnen schwer fiel, gerade ihm die Bitte zur Nachuntersuchung abzuschlagen. Er plante diese Nachuntersuchung auch nicht im Auftrag des Projekts, was sicherlich dieses Vorhaben erschwert hätte, und war mit diesem nur durch ein gemeinsames Interesse verbunden. Offensichtlich waren durch die Projektarbeit persönliche Bereiche berührt und verletzt worden, deren Wunden nur vergessen, nicht aber geheilt waren. Sollten diese subjektiven Bereiche in der praktischen Arbeit übersehen worden sein?

1.1. VORBEREITUNG

Die ersten Ideenskizzen zu dem Projekt entstanden im geistigen Klima eines Universitätsinstitutes, das der Träger mehrerer sozialpädagogischer Projekte war. Sie bauten auf der Erfahrung eigener Unterrichtstätigkeit des Projektleiters und seiner sonderpädagogischen Ausbildung auf, wurden vorangetrieben durch das kritische Unbehagen an einer Praxis, das sich an den Kriterien wissenschaftlicher Maßstäbe schärfte und erhielten einen idealistischen Schwung durch den Gedanken, etwas in Gang zu setzen, was diesen hohen Maßstäben genügen könnte. Das Bewußtsein, daß trotz dieses hochfliegenden Anspruchs nur ein kleiner Ausschnitt möglicher pädagogischer Realitäten, nämlich lediglich die e i n e s Heimes unter Hunderten, Beachtung und Veränderung finden konnte, sorgte dafür, daß der idealistische Enthusiasm nicht ohne den Beigeschmack der engen Begrenzung, angesichts eines riesigen Feldes möglicher Aufgaben, genossen werden konnte. Der Idealismus durfte sich so hinter der drückend empfundenen Last noch unerledigt bleibender Aufgaben verstecken. Er schien - zumindest von innen, vom Projekt her gesehen - nicht vorhanden, da durch seinen Gegenpol, ein großes Gefühl der Ohnmacht, ausgewogen. Dem Außenstehenden mag er sich schon damals in Form von Ehrgeiz enthüllt haben. Aber entweder gab es niemanden, der es vermocht hätte, dies vernehmlich anzuzeigen, oder dergleichen Andeutungen wurden überhört.

Am Beginn des Projektes standen Überlegungen, wie man psychoanalytische Erkenntnisse in den Schulalltag einbringen könnte, ohne jedoch zur psychoanalytischen Therapie greifen zu müssen, für die auch der Lehrer, der mit schwierigen Kindern zu tun hat, nicht ausgebildet ist. Einige vage Vorstellungen bestanden, wie Umgangsformen mit erziehungsschwierigen Kindern aussehen mochten, wenn sie diesem Anspruch folgten. Diese Vorstellungen, die sich in einer Art psychoanalytisch orientierter Spiel- und Projektgruppenarbeit konkretisierten, mußten zunächst erst einmal in der Praxis erprobt und präzisiert werden. Daraus entstand der Plan, sie versuchsweise in einer Heimschule in die Tat umzusetzen und die Auswirkungen dort zu kontrollieren.
Je mehr diese Idee Konturen annahm, desto weiter uferte sie aus. Die anfänglich unbestimmte Vorstellung von einer psychoanalytisch orientierten Arbeit in Spielgruppen differenzierte sich zunächst einmal in Überlegungen zu mehr therapeutisch angelegten Spielgruppen, einerseits, für die Slavson und Axline[1] ein entferntes Vorbild abgaben, und mehr sozialerzieherisch gedachten Arbeitsgemeinschaften, andererseits, die im Rahmen der Schule ein bestimmtes Fach- oder Interessengebiet zum Mittelpunkt hatten. Doch setzten solche Angebote voraus, daß sie nicht in einem schulischen Umfeld wurzelten, das ihren grundlegenden sozialpädagogischen Intentionen, wie Ichstärkung, Hilfe zu Solidarität und Kritikfähigkeit[2] entgegenarbeitete. So wurde eine weitere Idee dem Projektplan eingefügt, nämlich der Versuch, zusammen mit den Lehrkräften der Schule im normalen Unterricht einen Umgangsstil mit den Schülern zu entwickeln, der von der freizügigen Grundeinstellung der Spielgruppenarbeit beeinflußt war. Dieser Stil wurde damals noch in Anlehnung an

---

[1] Slavson (1956)
Axline (1972)

[2] Vergl. Planungsentwurf - Anhang

Tausch "sozialintegrativ" genannt[3], obwohl dessen Vorstellungen nicht mehr zureichend, ja z.T. sogar gefährlich erschienen[4]. Daß dennoch dieser Begriff gewählt wurde, rührt erstens daher, daß der formale Demokratismus Tauschscher Prägung, der auch die Vorstellungen des Verfassers eine Weile tiefer berührt hatte, noch nicht ganz überwunden war und deshalb immer da mit hereinspukte, wo Unsicherheit gegenüber forderndem, Grenzen setzendem, pädagogischem Verhalten bestand; zweitens waren die Vorstellungen von dem, was gegenüber Tausch anders an diesem Stil sein sollte, noch so undeutlich, daß sie in keinem Begriff zusammenfanden.

Als nächstes tauchten dann Überlegungen auf, daß auch die Erzieher in diese Bemühungen um eine Neuorientierung des "Erziehungsstiles" mit einbezogen werden müßten, damit auch auf Seiten der Heimgruppen homogen mit der angebotenen Gruppenarbeit gehandelt würde. Man spürt in dieser Entwicklung, beginnend bei der Erarbeitung und Erprobung einer sozialpädagogischen Spielgruppenmethode für emotional gestörte Kinder, bis hin zum Versuch einer pädagogischen Milieugestaltung, einen durchaus missionarischen Impetus: Um das Ideal heilerzieherischer Gruppenarbeit legt sich in konzentrischen Ringen ein abgestuftes pädagogisches Bemühen im Sinn einer umgreifenden Milieugestaltung; ein anspruchsvolles Vorhaben angesichts der begrenzten Möglichkeiten des Projekts.

Versehen mit diesen Ideen, wurde ein Heim ausfindig gemacht, das sich geneigt zeigte, diese Aufgabe auf sich zu nehmen. Die ersten Kontakte mit dem Heimleiter verliefen erfolgreich, fast zu erfolgreich wie es heute scheint, weil die voraussehbaren Schwierigkeiten in diesen Gesprächen nicht genügend ernst genommen wurden.

---

[3] Tausch/Tausch (1956)

[4] Vergl. die Auseinandersetzung mit Tausch/Tausch und dem sozialintegrativen Erziehungsstil in Zehrfeld/Zinnecker (197 und Schäfer (1973)

Der Heimleiter, der bemüht war, ein positives und progressives Bild von seinem Heim zu zeichnen, in welchem die Gedanken des Projekts auf fruchtbaren und bereits vorbereiteten Boden fallen könnten, vermied es, ausreichend Aufmerksamkeit auf diesen Punkt zuzulassen. Der Projektleiter andererseits, angetan von den Möglichkeiten, die sich zu eröffnen schienen, hielt das angebotene Bild nur allzugern für objektiv und versäumte es, die Zeichen des verschönten Scheins an ihm genügend in Betracht zu nehmen.

Die vorläufigen Pläne wurden den Lehrkräften und Erziehern vorgestellt. Sie waren zwar vorstrukturiert, aber durchaus noch offen für Veränderungen. Diese Möglichkeit sollte durch die Diskussion wahrgenommen werden. Doch wurde sie nicht genutzt. Stattdessen wurden die Gespräche mehr grundsätzlich als pragmatisch und sachbezogen geführt[5]. Sie standen sehr stark unter dem Gesichtspunkt der Verantwortlichkeit für die anvertrauten Kinder. Unter diesem Leitbild schien es notwendig zu sein, nichts unversucht zu lassen, was den Kindern helfen könnte, und dem Projekt vorbehaltlos zuzustimmen. In einer Abstimmung entschieden sich daher alle Mitarbeiter für seine Durchführung. Der Heimleiter hatte diese Abstimmung und deren einstimmig positiven Ausgang zur Bedingung der Durchführung des Projektes gemacht. Es blieb ein Staunen über die unerwartete Leichtigkeit, mit der diese Entscheidung zustande kam. Ihm folgte ein Unbehagen: waren die Meinungen der Erzieher genügend zur Sprache gekommen? "Sie kennen die Leute noch nicht", "Sie kennen das Heim noch nicht", das wurde dem Projektleiter immer wieder bedeutet, wenn er versuchte, auf mögliche Schwierigkeiten aufmerksam zu machen. Diese Entgegnungen des Heimleiters spielten mit der Hoffnung, in diesem Heim einen besonders

---

[5] Eine Möglichkeit bedrängender Realität aus dem Weg zu gehen, die auch später in schwierigen Situationen immer wieder präsent war.
Vergl. w.u. S 222 ff

geeigneten Ort für das Projekt gefunden zu haben, ohne allerdings die realistischen Bedingungen klar bewußt zu machen. So siegte schließlich die Hoffnung über die aufmerksame Wahrnehmung der Realität: Das Schweigen der Erzieher - trotz ihrer abschließenden Zustimmung ein Warnsignal - wurde dem unbeirrten Zukunftsglauben ebenfalls geopfert. Dieses Schweigen wurde nie wirklich gebrochen und sollte eines der schwierigsten Probleme im Verlauf der gesamten Projektarbeit werden[6]. Über diese Vorbereitungsphase gibt es, außer dem Projektentwurf, keine Aufzeichnungen, auch nicht von der entscheidenden Heimkonferenz. Das geringe Notizenmaterial spiegelt die Zuversicht, mit welcher das Projekt eingeleitet wurde. Es bleibt ein Eindruck, der übrigens am Ende des Projekts als Vorwurf der Erzieher an das Projekt gerichtet wurde, daß die Vorbereitung mehr mit dem Heimleiter betrieben worden war, als mit den Mitarbeitern, die die Hauptarbeit in der Praxis zu tragen hatten.

Dies war vor den Großen Ferien 1970 geschehen. Mittlerweile konkretisierte sich die vage Idee einer Milieugestaltung, ausgehend von der Keimzelle Spielgruppenprojekt, im Projektplan mit einigen Abstrichen. Doch ihre umfassende Tendenz wurde lediglich etwas beschnitten, nicht ausgeschlossen. Der Plan, der schließlich aus diesen umfassenden Gedankenflügen herauskristallisiert wurde, war folgender:
Erstens sollte im Rahmen der normalen Unterrichtstätigkeit versucht werden, die dort auftretenden sozialen und individuellen Probleme partnerschaftlich zu lösen. Der Begriff "partnerschaftlich" umschrieb dabei eher einen noch vagen Gedanken, der sich an unklaren "demokratischen" Zielen, wie sie aus der Diskussion um ein nichtdirektives Erzieherverhalten bekannt sind[7], orientierte. Daher galt

---

[6] Vergl. w.u. Der Verlust des Subjekts im Sprechen, S 70 ff
[7] Vergl. Tausch/Tausch a.a.O.

es, in ständiger Beobachtung und Reflexion des unterrichtlichen Geschehens, nach den Strukturen eines Lehrerverhaltens zu suchen, das die sozialen und individuellen Schwierigkeiten der Kinder angemessen berücksichtigte.

Zweitens war geplant, sozialpädagogische Arbeitsgemeinschaften einzurichten. Diese sollten sich einem sachlichen Thema widmen, das weitestgehend den Interessen der Kinder entgegen kam und einen breiten Raum für Initiative und angemessene Selbstbestimmung der Kinder öffnete. Ein gemeinsames sachliches Interesse, so hoffte man, würde sich erleichternd auf die Lösung sozialer Probleme auswirken, die in diesen Gruppen auftreten könnten. Die geringe Anzahl der beteiligten Kinder, höchstens sieben, konnte die Überschaubarkeit der sozialen Prozesse erleichtern: zum einen waren die Kinder weniger Einflüssen durch andere ausgesetzt, was ihnen erleichtern mochte, sich mit sich selbst besser zurechtzufinden; zum anderen konnten sich die Leiter der Arbeitsgemeinschaften, eher als in der Klasse, einzelnen Kindern widmen und brauchten sich und ihre Schüler nicht, wie im Schulalltag, dem Zwang vorgegebener, von außen gesetzter Leistungsnormen unterwerfen.

Drittens: eine weiter differenzierte Stufe der Betreuung schwieriger Kinder sollten die sozialpädagogisch-therapeutischen Gruppen darstellen. Diese Gruppen verzichteten, im Unterschied zu den sozialpädagogischen Arbeitsgemeinschaften, auf ein vorgegebenes, gemeinsames sachliches Thema, um noch besser auf die Bedürfnisse einzelner Kinder eingehen zu können und um der Initiative der Gruppengemeinschaft einen möglichst weiten Rahmen zu öffnen. Diese Gruppen sollten, zumindest zunächst, in einem speziell dafür eingerichteten Spielraum zusammenkommen. Dort war für die Kinder Gelegenheit zu schaffen, für sich oder zusammen mit anderen Gruppenmitgliedern in einer Atmosphäre zu spielen, die weitgehend frei sein

sollte von Angst und Verboten. Ausgehend von der Befriedigung aktueller Spielbedürfnisse war zu erwarten, daß die Gruppe im Lauf der Zeit zusammenwuchs und zu gemeinsamen Tätigkeiten fähig wurde. Ein weiter Bereich gemeinsamer Vorhaben konnte dann in Angriff genommen werden. Insgesamt sollten auch diese Gruppen ein einfach strukturiertes, auf individuelle Bedürfnisse zugeschnittenes soziales Feld bieten, in welchem die Kinder ihre eigenen Fähigkeiten, mit individuellen und interpersonellen Problemen fertig zu werden, erproben und weiter entwickeln konnten.

Diese drei Vorhaben folgten keinem klar von vorneherein strukturierten Konzept, sondern dienten dazu, verschiedene Möglichkeiten von sozialpädagogischen Angeboten erprobend zu entwickeln. Am Beginn der Arbeit standen also eher unentfaltete Ideen - und zwar gleich in mehreren Vorhaben - als ein klares Wissen von dem, was durchgeführt werden sollte. Das mußte sich später verhängnisvoll auswirken.

Solch vielfältiges und auf zahlreiche Personen verteiltes Suchen mußte koordiniert werden und bedurfte einer sachkundigen, problemorientierten Hilfestellung. Diese wurde den Leitern der Arbeitsgemeinschaften und sozialpädagogisch-therapeutischen Gruppen in jeweils eigenen Supervisionsveranstaltungen, die sich am Balint-Modell orientierten, angeboten.

Die Erzieher, die an der direkten Versuchsarbeit nicht beteiligt waren, sollten für ihre Probleme und für die Schwierigkeiten, die durch die Durchführung des Projekts ausgelöst wurden, ebenfalls Hilfe durch eine Supervisionsgruppe erhalten.

Ständige Verlaufsprotokolle der Gruppenarbeit, sollten den Gang der Arbeit dokumentieren und kontrollieren helfen.

Nach den Großen Ferien wurden die Vorhaben, in Anlehnung an die genauere Planung des Projektes, nochmals detaillierter dem Heim und seinen Mitarbeitern vorgestellt, insbesondere die Pläne der sozialpädagogischen-therapeutischen Gruppenarbeit. In der Diskussion wurde besonders der Begriff der

partnerschaftlichen Leitung dieser Gruppen angegriffen. Ein unglücklich gewähltes Beispiel im vorgelegten Diskussionspapier erweckte bei den Erzieherinnen die Befürchtung, daß durch die Arbeit in den sozialpädagogisch-therapeutischen Gruppen vornehmlich aggressive Wünsche in den Kindern wiederbelebt, ausagiert und "partnerschaftlich toleriert" werden sollten. Auch diese Diskussion wurde, wie übrigens schon die frühere, im wesentlichen durch die Argumente der Lehrkräfte getragen. Die Interessen der Erzieher gingen unter.

Vom Heimleiter jedoch wurde das Projekt mit großem Entgegenkommen gefördert. Er stellte reichlich finanzielle Mittel für die Gruppenarbeit in Aussicht und ließ dem Projektleiter freie Hand in der Auswahl einiger zusätzlicher Mitarbeiter, die vom Heim eingestellt werden sollten. Bei anderen Neueinstellungen wurde er mit zu Rate gezogen. Die bereits bestehende Differenzierung der Heimschule in Neigungs- und Leistungsgruppen, die über den organisatorischen Rahmen des öffentlichen Schulwesens hinausging, legte nahe, einen Schulversuch zu beantragen. Seine Genehmigung hätte eine größere Freizügigkeit in der Projektplanung ermöglicht. Auch dafür setzte sich der Heimleiter ein. Leider wurde die Genehmigung hierfür von der zuständigen Behörde nicht erteilt. Das brachte es mit sich, daß die geplanten sozialpädagogischen Arbeitsgemeinschaften und sozialpädagogisch-therapeutischen Spielgruppen nicht mehr offiziell in den Stundenplan der Schule aufgenommen werden durften. Trotzdem war der Heimleiter bereit, sie durchführen zu lassen und es fand sich eine Form, in welcher sie vor der Behörde vertreten werden konnten.

1.2. BEGINN DER ARBEIT

Das neue Schuljahr begann mit äußeren Schwierigkeiten. Die Vorbereitung des traditionellen Jahresfestes des Heimes, im Oktober beanspruchte, zunächst das Engagement von Mitarbeitern und Kindern, sodaß in den ersten Wochen eine gezielte Auseinandersetzung mit den besonderen Aufgaben dieses Schuljahres und dem Vorhaben des Projekts unterblieben. Nach dem Jahresfest dauerte es dann noch Wochen, bis die Arbeitsgemeinschaften ausgewählt und zusammengestellt, sowie der Stundenplan eingeteilt waren. Solange herrschte Unsicherheit bei Kindern, Lehrern und Erziehern über das, was die Schule anbot.

Ende Oktober, Anfang November begann die Arbeit der ersten sozialpädagogischen Arbeitsgemeinschaften. Zur gleichen Zeit konnte der Planungsentwurf der Projekts in einem Colloquium am Institut für Sonderpädagogik der Hochschule mit den dortigen Studierenden durchgesprochen werden. Insbesondere das Fehlen psychologischer Begleituntersuchungen wurden dabei kritisiert und es wurde vorgeschlagen, eine Reihe testpsychologischer Voruntersuchen der praktischen Arbeit voranzustellen, Untersuchungen, die dann am Ende des Versuchs wiederholt werden sollten. Es mußte deshalb kurzfristig eine 14-tägige Testperiode eingeschoben werden. Mit Hilfe des Psychologischen Institutes der Universität wurde eine Reihe von sozialen und projektiven Testverfahren durchgeführt, einschließlich eines Intelligenztestes.

Dabei stellte sich heraus, daß ein solch massierter und gedrängter Testeinsatz bei einer großen Anzahl der betroffenen Kinder stärkste Ängste mobilisierte. Manche Kinder weigerten sich, die Tests mitzumachen. Trotzdem versucht wurde, den Kindern die Schwierigkeiten der Testsituation zu erleichtern, ließen weitaus die meisten Kinder die Prozedur verängstigt und eingeschüchtert über sich ergehen.

Rechnet man noch hinzu, daß sich Kinder und Erwachsene an eine Reihe neuer Gesichter in Schule und Heim gewöhnen mußten, daß Lehrer und Schüler obendrein mit den üblichen Anfangsschwierigkeiten in den z.T. neu zusammengestellten Klassen zu kämpfen hatten, verwundert es nicht, wenn sich bei Erwachsenen wie Kindern Unruhe und Unsicherheit breit machten.

Ende November endlich konnten, nach den Arbeitsgemeinschaften, auch die sozialpädagogisch-therapeutischen Gruppen mit ihrer Arbeit beginnen. Gleichzeitig setzte die Supervision der Gruppenleiter ein. Doch wurden die Schwierigkeiten des Anfangs bald dadurch vermehrt, daß im Heim eine Krankheitswelle auftrat. Zeitweise waren ganze Klassen auf nur noch wenige Schüler zusammengeschmolzen und viele der Arbeitsgemeinschaften mußten vorübergehend ausfallen, weil sämtliche Teilnehmer erkrankt waren. Darüberhinaus machten sich die ersten Auswirkungen der Gruppenarbeit bemerkbar. Die Schwierigkeiten, die die Kinder verursachten, schienen sich im Vergleich zum vorausgegangenen Schuljahr wesentlich verstärkt zu haben. Die Schuld daran wurde dem Projekt zugeschoben.

Hinter all diesen Schwierigkeiten und Unsicherheiten blieb der Beginn eines wachsenden Widerstandes der Erzieher gegen das Projekt zunächst unbemerkt. Als dann zunehmende Konflikte die Gespräche der Mitarbeiter untereinander immer mehr beeinträchtigten, wurden die Bedenken der Erzieher kurz vor Weihnachten von einem Mitglied des Lehrerkollegiums, das das Vertrauen der Erzieher besaß, dem Projektleiter vorgetragen. Die Kluft, dich sich auftat, schien bereits erschreckend tief.

Um den Bedenken nachzugehen, führte der Projektleiter in der folgenden Zeit Gespräche mit einzelnen Erzieher. Die sachlich - freundliche Atmosphäre, in der diese Unterredungen stattfanden, schien zu signalisieren, daß der Graben zwischen Projekt und Erzieherschaft denn doch noch nicht so tief war, wie die Schilderungen der Ver-

trauensperson befürchten ließen. Doch die sachlichen Einwände wurden im großen und ganzen durch diese Gespräche bestätigt. So warf man dem Projekt vor, daß seine Mitarbeiter die bisher im Heim geltenden Grenzen mißachten würden. Verbote, die bestanden und allseits anerkannt waren, würden nicht mehr eingehalten. Unsicherheit bei den Kindern sei die Folge. Die Erzieher würden in eine Aufpasserfunktion hineingedrängt, die sie nicht einnehmen wollten, nur weil die Lehrkräfte nicht bereit seien, gewisse Ordnungsfunktionen, die nun einmal im Heim nötig seien, zu übernehmen. Weiter wurde bemängelt, daß zwischen Lehrern und Erziehern die versprochene Zusammenarbeit nicht zustande kam. Man arbeite gegeneinander, statt miteinander. Auf einen Nenner gebracht, die Bedürfnisse der Erzieher würden gänzlich mißachtet. Doch sollte es nach ihrer Meinung möglich sein, die bestehenden Schwierigkeiten durch gemeinsame Gespräche allmählich zu beseitigen. Das ließ erhoffen, daß die bereits geplante Lehrer-Erzieher-Konferenz einen Ansatz zur Hilfe in diesen Problemen schaffen könnte.

In dieser gemeinsamen Diskussion, Mitte Dezember 1970, legten die Erzieher ein Papier mit sieben Thesen vor, in welchen eine einheitliche Ausrichtung im Erziehungsstil des Heimes, die Einhaltung bestimmter, allgemein bekannter Grenzen, intensivere Zusammenarbeit, wie breitere Information gefordert wurden. Der Vorwurf, das Projekt würde nicht auf die Bedürfnisse der Erzieher eingehen, wurde wiederholt.

In der Diskussion selbst jedoch waren die Erzieher nur schwer dazu zu bewegen, ihre Kritik etwas weiter auszuführen und einige Beispiele für die empfundenen Mißstände zu geben. Sie verwiesen darauf, in den sieben Punkten ihre Kritik deutlich genug formuliert zu haben. Jetzt wollten sie Antworten der Lehrer, die am Projekt mitarbeiteten, und des Projektleiters hören. Darüber hinaus bereite es ihnen Schwierigkeiten, vor diesem großen Gremium ihre Kritik wortgewandt vorzutragen. Die Heimleitung nahm ihnen diese letztgenannte Schwierigkeit weitgehend ab.

Die Vorwürfe gipfelten in der Forderung, das Projekt so rasch als möglich entweder ganz aufzugeben, oder auf wenige kleine Vorhaben zu beschränken.

Man entschied sich jedoch dann, es probeweise im alten Umfang, wenigstens bis Ostern weiterzuführen, da man sich nicht im Klaren darüber war, ob all die Schwierigkeiten, die im letzten Vierteljahr aufgetaucht waren, nur dem Projekt anzulasten waren. Ferner hoffte man, daß nun, nach der Anfangsphase der Verunsicherung, langsam ein Abschnitt der Stabilisierung eintreten würde. Allerdings wurde zur Auflage gemacht, daß in Zukunft die Zusammenarbeit verbessert würde und vor allem die gegenseitige Information und das Einhalten von Absprachen gewährleistet sein müßten.
Die Verbesserung der Zusammenarbeit gelang nicht. Mit wachsenden Schwierigkeiten verschwand auch das Vertrauen des Heimleiters in das Projekt. Das zeigte sich zunächst darin, daß zwischen ihm und dem Projektleiter die Besprechungen fast versiegten, während sie vorher überaus häufig gewünscht und angeregt worden waren. Die sich steigernden Probleme konnten daher nicht mehr unter vier Augen in Angriff genommen werden. Sie wirkten sich deshalb umso mehr in den Lehrerkonferenzen und den Erzieher - Lehrerbesprechungen, durch immer größeres gegenseitiges Mißverstehen, wie auch in gelegentlichen, heftigen Anwürfen, aus.Solche Zwischenfälle waren dann auch unter vier Augen nicht mehr zu klären. Der Heimleiter zog sich zurück: er, so sagte er, beobachte im Augenblick nur und seine Beobachtungen seien noch zu wenig gefestigt, um Aussagen machen zu können.

Inwzischen war auch eine Supervisionsgruppe für die Erzieher angelaufen. Von ihr erhofften sich alle Seiten eine Erleichterung der angespannten Situation. Allein das Interesse der Erzieher daran versiegt bereits nach wenigen Sitzungen und sie mußte wieder abgesagt werden. Die Hilfe

wurde nicht akzeptiert. Wurde sie nicht als Hilfe erlebt?

Zu dieser Zeit erwies sich dann auch, daß die Geldmittel für die laufende Arbeit knapp wurden. Es konnte z.B. wochenlang kein Ersatz für beschädigtes Spielzeug beschafft werden, oder es gab Schwierigkeiten bei der Bezahlung benötigter Nahrungsmittel. Auch die Einrichtung einer Arbeitsgemeinschaft, die sich mit Tierpflege beschäftigen sollte, kam bis Ostern nicht zustande, da der hierzu benötigte Raum - obwohl vorgesehen und versprochen - nicht mit einer Heizung ausgestattet wurde.

1.3. DER UMBRUCH ZUR APATHIE

Trotz einer gewissen Konsolidierung der Arbeit, nahmen die Vorwürfe gegen das Projekt auch von Seiten der Erzieher und einiger Lehrer bald weiter zu. Unter diesem Vorzeichen wurde wiederum eine gemeinsame Konferenz aller Mitarbeiter Ende Februar 1971 zusammengerufen, in der Hoffnung, die gegensätzlichen Standpunkte einander annähern zu können.

Im Verlauf dieser Gespräche wurden die Vorwürfe der ersten gemeinsamen Konferenz verschärft wiederholt. Antwort auf die problematischen Fragen und eine Beseitigung der Schwierigkeiten erwartete man nicht durch gemeinsame Diskussion, sondern im wesentlichen dadurch, daß der Projektleiter zu den strittigen Problemen eine klare Antwort geben sollte.
Diese Forderung enthüllte dann einige Schwierigkeiten des Projektleiters. Dieser war - um, wie er meinte, die Selbstständigkeit der Beteiligten nicht einzuschränken - nicht bereit, klare Stellungsnahmen und Hilfestellungen zu geben und versuchte, sich selbst herausnehmend, die Problemlösung immer wieder an die gesamte Diskussionsrunde zurückzugeben. Hinter dieser, eher pseudopartnerschaftlichen, Ideologie aber stand mehr.

Er verstand nicht die Unsicherheit, die aus den Problemen, Anwürfen und Fragen sprach. Er blieb eingeklemmt zwischen dem Anspruch der Erzieher, daß er schließlich genau wissen müßte, wohin die Reise geht, und seiner eigenen Hoffnung, zusammen mit interessierten Leuten, fragend und probierend etwas zu entwickeln. Schließlich wollte er unbedingt daran festhalten, daß die Antworten auf die Probleme gemeinsam gesucht und gefunden würden, obwohl er durch den Projektplan eigentlich alle entstandenen Fragen selbst aufgeworfen hatte. Angesichts der angespannten Arbeitssituation in einem Heim ist es eine hohe Forderung an Erzieher und Lehrer, wenn man von ihnen ein Suchen nach Antworten auf Fragen erwartet, die sie selbst nicht gestellt haben und die in dieser Schärfe und Brisanz auch noch nicht aufgetaucht waren - selbst wenn man annehmen darf, daß sie, weniger deutlich, schon immer vorhanden waren. Doch diese Einsicht war dem Projektleiter zu diesem Zeitpunkt noch verschlossen. Er glaubte, daß seine Fragen, die Fragen aller sein müßten und es deshalb auch in aller Interesse läge, sie zu beantworten, oder daß er, im Falle ihrer Verdrängung, ihr Aufdecker zu sein habe. Er vergaß darüber, daß Fragen zu stellen, in Frage zu stellen, schon ein Privileg derjenigen sein kann, die auch Gelegenheit haben, sich Distanz von ihrer Arbeit zu verschaffen. Freilich ist es oft auch der bequemere Weg, lieber in Arbeit zu versinken, als sich Distanz zu verschaffen und zu fragen, wozu das gut sei. Jedenfalls gehören zum Fragenstellen helfende innere und äußere Bedingungen, die nicht immer gegeben sind. Wo der Wille zur Frage fehlt, trägt es auch wenig weiter, gewaltsam den Blick auf Fragen zu zwingen. Hinzu kam noch, daß der Projektleiter diese Mithilfe in Dingen, die ihm selbst noch nicht klar genug waren, zwar von den Mitarbeitern erwartete, aber selbst nicht genügend bereit war, sich in diesen Lösungsprozeß mit einzubeziehen. So wurde sein "nichtdirektives" Zurückgeben der Probleme, hinter dem er die eigene Unsicherheit zu verbergen suchte, als mangelndes Engagement, als kühle Distanz zu den Problemen der Betroffenen, als über deren Köpfe Hinwegarbeiten empfunden und ihm vorgeworfen.

Weil er diese Konflikte nicht erkannte, blieb er verunsichert. Aus dieser Unsicherheit heraus hielt er starr am ursprünglichen Konzept fest. Um aber die Zusammenarbeit zu verbessern, entschloß sich der Projektleiter nach dieser Konferenz dazu, die Heimgruppen zu besuchen, doch nicht nur um, wie bisher, dort Gespräche zu führen, sondern um dort jeweils zwei Tage lang von morgens bis abends mitzuarbeiten. Er wollte sich den gleichen Schwierigkeiten aussetzen, wie die Erzieher, wollte mit ihnen Gelingen wie Mißlingen der Arbeit teilen. Die Besuche wurden von diesen als sehr entlastend empfunden und begrüßt. Die Beziehungen zwischen den besuchten Erziehern und dem Projektleiter wurden dadurch auf eine realistischere Ebene gestellt. Widerstände gegen die Person des von außen eindringenden Wissenschaftlers wurden ein Stück weit abgebaut. Es stellte sich heraus, daß man ihn in der Rolle des Projektleiters als unerbittlich, wissenschaftlich kontrollierendes Gewissen empfunden hatte, in einer Praxis, von der jeder der Beteiligten genau wußte, daß sie unzureichend war.

Es blieb jedoch nicht nur bei verbesserten Einzelbeziehungen. Auf dem "Frühlingsfest" des Heimes konnten im geselligen Miteinander viele der persönlichen Aversionen zwischen Lehrern und Erziehern, zwischen Projekt und Mitarbeitern abgebaut werden. Beide Seiten waren danach bereiter, sich als Personen zu respektieren. Vorschläge nach gemeinsamen gesellschaftlichen Unternehmungen fanden auf einmal Gegenliebe, während sie früher oft uninteressiert abgelehnt worden waren.

Jedoch kam keine der damals vorgeschlagenen Unternehmungen jemals zur Verwirklichung. In der Zeit nach Ostern verstummte alle sachliche Kritik. Die Besuche des Projektleiters in den Gruppen setzten sich fort und fanden auch überall entgegenkommende Aufnahme; eine fast stets lockere Atmosphäre unter den Kindern und Erziehern schien dies zu bestätigen. Doch schwelten dahinter immer noch Schwierigkeiten verdeckt weiter: manche der verantwortlichen "Erst-

erzieher" benutzten die Anwesenheit des Projektleiters in der Gruppe, um ihre freien Tage in diese Zeit zu verlegen und gingen damit dem offenen Kontakt aus dem Weg.

Nicht nur die Kritik war verstummt, es unterblieben auch konstruktive Vorschläge zur Weiterarbeit. Alles in allem verstärkte sich ein Gefühl wachsender Apathie, ein Gefühl welches auch dem Heimleiter Sorge bereitete. Diese Apathie schien direkt mit der Verbesserung der persönlichen Beziehungen zusammenzuhängen. Um die einmal gewonnene Basis gegenseitiger Verständigung nicht zu gefährden, verzichtete man darauf, strittige Punkte ans Tageslicht zu heben und begab sich damit auch der Möglichkeit, neue Vorschläge in die Wege zu leiten, die ja auch wieder mit neuen Problemen behaftet gewesen wären. So versuchte jeder seine Arbeit auf den ganz persönlichen Bereich zu beschränken und diese Arbeit von anderen abzuschließen. Das größere gegenseitige Verständnis wirkte wie eine starke Aufforderung, das Alte und Bewährte nicht zu verlassen, damit dieses wenige, neu gewonnene Vertrauen nicht in Frage oder auf die Probe gestellt werden mußte.

Die allgemeine Klimaverbesserung wirkte sich auch auf das Verhältnis zwischen Heim- und Projektleiter aus. Einige persönliche Aussprachen legten wieder einen Grund gegenseitiger Verständigung. Das führte auch dazu, daß finanzielle Mittel in knappem Rahmen wieder bereitwilliger zur Verfügung standen. Eine Polarisierung, in die der Heimleiter geraten war, entweder Projekt oder Schutz der Erzieher, konnte gemildert werden. Es schien nicht mehr notwendig zu sein, die Interessen des Projektes ausschließlich den Interessen der Erzieher zu opfern. Eine gemeinsame Sorge von Heim- und Projektleiter war nun, die allgemeine Apathie, die sich der Mitarbeiter des Heimes bemächtigte und in welcher alle bisherigen Initiativen zu versanden drohten, wieder in aktive Auseinandersetzung zu verwandeln.

Doch dieser Zustand hielt bis zum Ende des Schuljahres an. Die in den früheren Konferenzen angesprochenen Probleme wurden ungelöst bis zum Schuljahresschluß geschleppt. Die persönliche Basis der Mitarbeiter untereinander war besser geworden, die sachlichen Probleme blieben unverändert die alten.

1.4. DAS ENDE

Am Ende des Schuljahres zwang die Planung für das kommende Schuljahr zu neuen Diskussionen. Allerdings ist fraglich, ob diese zustandegekommen wären, hätte nicht der Heimleiter hierzu die Initiative ergriffen. In den neuerlichen Gesprächen bestätigte sich, daß die Apathie der vergangenen Wochen nur dazu diente, die immer noch bestehenden Meinungsunterschiede zu verschleiern.

In einer Reihe von gemeinsamen Sitzungen wurde nun für das vergangene Schuljahr Bilanz gezogen. Zu Beginn dieser Gespräche erklärte der Projektleiter seine Absicht, das Projekt nicht länger als bis zum Ende des laufenden Schuljahres weiterzuführen. Die Gründe waren vorher bereits im kleinen Kreis mit einigen Projektbeteiligten überlegt worden.

Es waren im wesentlichen folgende:

- Der Verlauf der bisherigen Arbeit hatte große Unterschiede in den Ansichten über die sachliche Arbeit zwischen der Heimleitung und den Erziehern auf der einen Seite, sowie den Projektmitarbeitern und einigen Lehrern auf der anderen Seite, ergeben. Sie wirkten sich als Tendenz aus, die Möglichkeiten der Projektarbeit so zu verkleinern, daß sie schließlich sich von der bisherigen Heimarbeit nicht mehr unterscheiden konnte.

- Anfangsfehler in der Durchführung des Projekts, vor allem die mangelnde Klarheit über die Art der Gruppenarbeit, sowie organisatorische Mängel in Schule und Projekt führten

zu einer sachlichen und organisatorischen Unsicherheit. Diese wiederum wurde durch eine Verhärtung der Standpunkte verschleiert, die die rationale Diskussion und sachliche Bewältigung der Meinungsverschiedenheiten überaus erschwerte, ja unmöglich zu machen schien.

- Eine sinnvolle Weiterarbeit hätte ein längeres Stadium neuer, gemeinsamer Meinungsbildung und anschließender gemeinsamer Planung nötig gemacht. Das war wegen der zeitlichen Begrenzung des Projektes nicht möglich.

- Die vielfältigen schulischen Belastungen der Lehrkräfte, die totale Beanspruchung der Erzieher durch ihre tägliche Arbeit in den Heimgruppen, ließen nicht zu, daß diese weitere Zeit, Kraft und Initiative für eine gemeinsame Meinungsbildung und Projektplanung investierten. Zeitliche und arbeitsmäßige Entlastung von den täglichen Arbeiten wären erste Voraussetzung einer konstruktiven Zusammenarbeit gewesen. Eine solche Entlastung war von der Personalsituation des Heimes wie von der des Projektes her nicht möglich.

Die Abschlußdiskussionen dokumentierten die alten Schwierigkeiten aufs neue. Auch die Fähigkeit zur Auseinandersetzung in solchen Gruppendiskussionen schien kaum größer geworden zu sein, als zu Beginn des Schuljahres. Nach wie vor dirigierten die wortgewandteren Lehrkräfte den Gang der Diskussion und waren auch durch massives Eingreifen kaum daran zu hindern; nach wie vor waren Erzieher nur wenig in der Lage, ihre eigenen Bedürfnisse in einer solchen Diskussionsrunde zu formulieren. Vielfach beschränkten sie sich auf dazwischengemurmelte Unmutsäußerungen oder ihr resigniertes Schweigen signalisierte den verborgenen Widerstand. Kleingruppensitzungen und die Erstellung von Arbeitspapieren ermöglichten dennoch eine größere Effektivität der Gespräche als in früheren Sitzungen.

Die Hauptvorwürfe der Erzieher richteten sich, wie schon früher, gegen den nach ihrer Meinung in der Schule und im Projekt zu freiheitlich praktizierten Erziehungsstil, der die Kinder überfordere und die Arbeit in den Heimgruppen untergrabe. Die Forderung nach allgemein anzuerkennenden Grenzen und deren strikte Einhaltung wurde wiederum laut. Im engen Zusammenhang mit dem Führungsstil wurde ferner der Abfall der schulischen Leistungen der Kinder heftig kritisiert. Man machte Schule und Projekt zum Vorwurf zu verhindern, daß die Kinder, wohlversehen mit dem nötigen Wissen und den geeigneten Arbeitshaltungen, nach ihrer Schulzeit im Berufsleben zurecht kämen. Den Kindern Hilfestellung in ihren individuellen und sozialen Problemen zu geben, dürfe nicht bedeuten, auf ein Maximum an schulischer Leistung, wenigstens in den letzten Schuljahren, zu verzichten.

Die Ergebnisse der Diskussionen bestätigen im Nachhinein nochmals den Abbruch des Projekts. Die alten Zwiespalte waren eher tiefer geworden. Ja, es hatte sich ein starker Gegendruck zur Projektarbeit in Richtung einer Wiederbelebung höheren Leistungsstrebens entwickelt, unter welchem die sozialen und individuellen Bedürfnisse, welche in der Projektarbeit anscheinend gefährlich belebt worden waren, wieder begraben wurden.

1.5. ENTFREMDUNG

Der Ablauf des Projektes läßt, zusammengefaßt, folgende kritische Punkte sichtbar werden:

1. Das Projekt war im wesentlichen vom Projektleiter vorweggeplant worden, ohne daß die davon Betroffenen an dieser Planung mitgewirkt haben. Dabei sprengten die Pläne den Rahmen des Möglichen dadurch, daß zuviele Dinge auf einmal erprobend entwickelt werden sollten.

2. Die Vorbereitung des Heimes auf das Projekt lief hauptsächlich über den Kontakt Projektleiter - Heimleiter. Die anderen betroffenen Mitarbeiter äußerten sich nur zu der nahezu fertiggestellten Planung. Ein Angebot zur Mitarbeit an der Planung und, gegebenenfalls, zu deren Änderung brachte keine Vorschläge. Der Respekt vor der wissenschaftlichen Planung war zu groß, die Kluft zwischen wissenschaftlicher Theorie und eigener Praxis wurde zu erschreckend und zu tief empfunden, als daß ein solches Angebot zu diesem Zeitpunkt als angemessene Möglichkeit empfunden worden wäre.

3. Das ergab von Anfang an eine Spaltung in zwei Gruppen. Die eine, die das Projekt in Idee und praktischer Arbeit trug, bestand neben dem Projektleiter durchwegs aus Lehrern und einigen wenigen Mitarbeitern, die als studentische Praktikanten nicht vom Heim angestellt waren. Die andere Gruppe von Mitarbeitern, die nur mittelbar durch die Auswirkungen dieser Projektarbeit betroffen war, ergab sich hauptsächlich aus den Erziehern, sowie einigen Lehrkräften, die dem Projekt skeptisch gegenüber standen, und schließlich dem Heimleiter. In dieser Gegenüberstellung zeigt sich schon der Keim der Oppositionsstellung, in welche beide Gruppen zusehends gerieten.

4. Die Auseinandersetzung zwischen beiden Gruppen war dadurch gekennzeichnet, daß die eine Gruppe (das Projekt) etwas tat, d.h. Initiative ergriff und die andere Gruppe einen für bedroht erachteten Standpunkt verteidigte.

5. Heim- und Projektleiter nahmen zeitweise vermittelnde Positionen zwischen beiden Gruppen ein, teilweise waren sie die exponierten Spitzen der beiden opponierenden Gruppen.

Diese kritischen Punkte verbindet ein durchgängiges Merkmal, das der Entpersönlichung:

1. Das Projekt wurde fern von den betroffenen Mitarbeitern und erst recht von der betroffenen Klientel, nämlich den Kindern, geplant, gleichsam als etwas, was man als Plan von Personen lösen und als praktische Arbeit auf andere Personen anwenden kann. Damit wurde allen Betroffenen zugemutet, daß sie an Antworten zu Fragen mitarbeiteten, die sie nicht selbst gestellt hatten.

2. Heim und Projektleiter waren diejenigen, die am weitesten der praktischen Arbeit entfernt standen. Im Projektleiter personifizierte sich der Plan des Projekts; im Heimleiter die "Idee" des Heimes unter seiner Leitung. Auf diesen relativ abstrakten Ebenen ließen sich Projektplan und Absichten des Heimes, auf die Grundlage einer vagen gemeinsamen theoretischen Überzeugung, weitgehend ohne praktischen Konflikt vereinbaren.

3. Auch in den beiden opponierenden Gruppen fanden sich die Entpersönlichung wieder. Am leichtesten zu sehen bei den Erziehern, die sich als Opfer des Projekts empfanden und damit ausdrückten, daß ihre Interessen mißachtet wurden. Bei der Projektgruppe verbarg sie sich subtiler, denn schließlich identifizierten sich ihre Mitglieder mit der Arbeit, d.h. sie konnten ihre persönlichen Bedürfnisse mit ihr in irgendeiner Weise verkoppeln. Aber sie verbanden sie mit einer Sache, die wenigstens in dem Aspekt der abstrakte Planung auf Entpersönlichung aus war. Sie hatten damit selbst Anteil an der entfremdenden Seite des Projekts und entfremdeten sich damit selbst.

4. Ferner erschwerte es die Oppositionsstellung der beiden Gruppen, die subjektiven Bedürfnisse der jeweils anderen ernst zu nehmen. Initiativen ohne genügende Berücksichtigung der Betroffenen, macht letztere zu Objekten. Arbeit mit Menschen, die sich bedroht und unterdrückt fühlen, schränkt auch die subjektiven Möglichkeiten des aktiven

Teils ein und hindert diesen an der Entfaltung seines subjektiven Potentials. Auch dies kann man als entfremdende Einschränkung deuten.

5. Sofern Heim- und Projektleiter an der Spitze der jeweiligen Gruppen den Oppositionskampf mittrugen, wurden sie, genauso wie die anderen Beteiligten der Gruppen, zu dessen entpersönlichten, weil auf ein Feindbild reduzierten, Opfern. Lediglich in der Vermittlung zwischen beiden Gruppen lag eine Möglichkeit für die beiden Leiter, mehr subjektive Seiten wirksam werden zu lassen. Aber die Tatsache, daß sie dies "für andere" taten und diese nicht selbst "für sich", eröffnet eine neue Gefahr der Mißachtung des Subjekts, im gleichen Maß, wie sie ihr begegnen will (eine Gefahr, die sich sehr deutlich in der praktischen Arbeit auswuchs).

Mit dieser Tendenz zu Entpersönlichung, die durch Anlage und Durchführung des Projekts von Anfang an spürbar wird, stellt sich gleichzeitig die Frage nach den Menschen, die sich in dieser Weise entpersönlichen lassen. Man kann also nicht einfach davon sprechen, das Projekt habe diesen unheilvollen Kurs den Beteiligten nur aufgezwungen. Einige ergänzende Fragen scheinen genauso wichtig: Gab es einen Widerstand gegen diese Entpersönlichung oder kam diese den Betroffenen gar entgegen? Haben sie sich vielleicht in subtiler Weise der Personifizierung des Projektes, d.h. dem Versuch, es mit den Interessen der einzelnen zu verknüpfen, entzogen oder widersetzt? Wenn ja, geschah dies aus einer Art Trotzhaltung gegenüber dem nicht selbst übernommenen Projekt heraus? Oder ließen sich noch tiefere Gründe dafür ausfindig machen?

Diese Ergänzungsfragen klingen nur im ersten Hinhören paradox: die Berücksichtigung von Interessen und Bedürfnissen scheint doch ein eindeutiger Gewinn für die Betroffenen zu sein, dem sich zu widersetzen dagegen unsinnig.

Eine Sache mehr auf die Bedürfnisse der Beteiligten zuzuschneiden kann aber zweierlei bedeuten: einmal den Versuch, diese Bedürfnisse von außen passiv zu befriedigen, oder aber auch, die Bedingungen dafür zu schaffen, daß jeder seine Möglichkeiten und Wünsche in vergrößerter Eigenverantwortung in eine Sache einbringt. Ersteres bedeutet totale Abhängigkeit. Letzteres verlangt zweifellos ein gewisses Maß an Mitgestaltung, Übernahme von Verantwortung für das, was man beabsichtigt und für gut hält. Oft muß dieser Zuwachs an bedürfnisbefriedigender Autonomie der Unsicherheit über das eigene Können, der Angst vor dem Scheitern und der Einsicht in die Begrenztheit der eigenen Möglichkeiten abgerungen werden. Das kann recht schmerzhaft sein und scheinbar wert, dem Widerstand entgegenzusetzen.

Doch ist mit dem Phänomen der Entpersönlichung, das sich subtil durch die gesamte Versuchsarbeit zieht, bereits eine hinreichende Erklärung für ihr Scheitern gefunden? Versinken die Gründe hierfür nicht vielmehr in der Allgemeinheit eines Modeworts, das für eine Vielzahl von unbehaglichen Gefühlen herhalten muß, das persönliche Unzufriedenheit, die genauer anzusehen man sich scheut, werbewirksam anprangert und, den einzelnen entlastend, iregendwelchen allgemeinen Verhältnissen in die Schuhe schiebt?

Entpersönlichung, Entfremdung bleiben im gegenwärtigen Zusammenhang Näherungsbegriffe einer noch unklaren Erfahrung. Gerade damit bezeichnen sie aber ziemlich genau den ersten, eben noch völlig ungeklärten, Zustand der gemachten Erfahrungen nach Beendigung des Projekts. Was konnte mit dieser Entfremdung gemeint sein? Was hatte sich abgespielt, wenn man Entpersönlichung feststellen konnte? Es erwies sich, daß mit diesen Begriffen erst Fragen gestellt waren.

Es ist also größere Klarheit darüber zu gewinnen, was sich hinter den Kulissen dieser Allgemeinerfahrung im einzelnen verbirgt. Nur eines ist zunächst deutlich, daß offensichtlich wesentliche Bereiche einer als ganz vorgestellten Persönlichkeit als fehlend festgestellt werden, wenn man diese Begriffe anzuwenden geneigt ist.

Dem psychoanalytischen Ansatz dieser Arbeit folgend, empfiehlt es sich daher, zuerst zu untersuchen, wie sich in der psychoanalytischen Theorie so etwas wie eine "Person" darstellt. Dabei wird man verwiesen auf die Vorstellungen von einem "Ich" oder "Selbst", wie sie in der neueren Psychoanalyse, in Überwindung der Freudschen Trennung von Ich- und Es-Trieben, wiederaufgegriffen werden. Die Triebbasis des Ich gerät dabei etwas aus dem Blickfeld (sicher nicht ohne Grund), aber es wird sich eine umfassende Dimension und später eine eigenständige Entwicklungslinie des Ich aufzeigen lassen.

Mit der Klärung einiger Aspekte dessen, was die Psychoanalyse mit "Ich" bezeichnet[8)], wird eine Spur aufgenommen, die eine Hoffnung auf Aufklärung des Schicksals des Ich im Verlauf der Versuchsarbeit begründet.

2. DIMENSIONEN DES ICH

Das Ich, gleichgültig wie es entstanden ist, kann in unterschiedlicher Weise vom einzelnen in ihm selbst erfahren werden. Er mag es erleben als eine "innere Welt", die als eine persönliche und nur dem Individuum eigene, einer Außenwelt übersubjektiver Realitäten gegenübersteht. Diese Wahrnehmung trennt Ich und Nicht-Ich genau an der Schwelle zwischen innen und außen, wobei die Haut die trennende Membran ist. Doch finden sich auch im Inneren des Ichs Bereiche, die sich mehr oder weniger fremd anfühlen. Deshalb unterscheidet die Selbsterfahrung weiter zwischen einem "wahren" und einem "falschen Selbst". Auch damit scheinen noch nicht alle Dimensionen ausgelotet: gerade ein absolut subjektiver Bereich im Ich

---

8) Einige Aspekte des Ich, z.B. Hartmanns Vorstellungen von einer konfliktfreien Ich-Sphäre oder Kohuts nazißtische Ich-Auffassung bleiben hier unberücksichtigt. Vergl. Hartmann (1970) und Kohut (1973)

scheint sich dem Zugriff des Ich-Bewußtseins immer wieder zu entziehen und neigt dazu, sich als "Nicht-Ich" zu gebärden. Diesem, letztlich immer wieder dunkel werdenen, Bereich hat Bittner den Namen "das andere Ich" gegeben.[1)]

2.1. DAS ICH ALS INNERE WELT

2.1.1. DIE INNERE WELT DER GUTEN UND BÖSEN OBJEKTE

Die Entstehnung einer "inneren Welt" durch Einverleibung einer äußeren wird von Freud und Vertretern der frühen Psychoanalyse, z.B. Abraham[2)], eng in den Zusammenhang mit oralen Triebbedürfnissen gebracht. Bei Freud sind nun zwei Situationen auffindbar, in welchen sich ein Ich veranlaßt sieht, sich sein Objekt einzuverleiben. Das eine ist die Situation des Verlusts eines narzißtischen Liebesobjekts, die dazu führt, das verlorene Objekt im Ich wieder aufzurichten[3)]; die andere Situation steht unter der Herrschaft des purifizierten Lust-Ichs. "Die Außenwelt zerfällt in einen Lustanteil, den es sich einverleibt hat, und einen Rest, der ihm fremd ist."[4)] In beiden Fällen ist durch die Begriffe "narzißtisch" und "purifiziertes Lust-Ich" angedeutet, daß es sich um Identifikationsvorgänge handelt, die sich auf einer frühen, der oralen, Stufe der Libidoentwicklung abspielen. Diese Art der Identifikation, gelegentlich auch Introjektion genannt, "benimmt sich wie ein Abkömmling der ersten o r a l e n Phase der Libidoorganisation, in welcher man sich das begehrte und geschätzte Objekt durch Essen einverleibte und es dabei als solches vernichtete."[5)] Das Objekt wird also einverleibt, weil man sich seine Möglichkeiten aneignen möchte. Diese frühen Identifikationen führen einerseits zur Ödipussituation und werden andererseits durch deren Bewältigung entscheidend modifiziert.

Zum Triebindividuum war damit etwas hinzugetreten, was der Außenwelt dieses Individuums entnommen war und im

---

1) Bittner (1974)
2) Abraham (1972)
3) Freud (1916) S 435
4) Freud (1915) S 228
5) Freud (1921) S 116

Laufe weiterer Entwicklung zu einer eigenen Instanz - dem Über-Ich als Gegenspieler der Triebe - ausgebaut wurde. Aber diese neu gewonnenen Möglichkeiten hatten mehr den Status von Hilfsmitteln, deren sich ein Ich, das anscheinend aus eigenen Quellen gespeist heranwuchs, zu seiner Differenzierung bediente.

Bei Melanie Klein dringt die Umwelt über die Introjektion der ersten Objekte weit radikaler in das Ich ein. Introjektion wurde neben der Projektion für sie zum entscheidenden B a u s t e i n der frühesten Ich-Bildungen überhaupt. D.h., das Ich bedient sich nicht einfach dieser Mechanismen in besonderen Situationen, sondern wird durch sie überhaupt erst als etwas Eigenständiges konstituiert. Außerdem verknüpft sie diese Ich-Bildung unmittelbar mit den Objektbeziehungen des Kindes. Aus dieser Wende tritt die "innere Welt" als ein Spiegel der äußeren in den Blickpunkt. Diese Radikalisierung rechtfertigt auch den Gebrauch des Ausdrucks der Introjektion gegenüber der Identifikation.

"Von Anfang an introjiziert das Ich ""gute"" und ""böse"" Objekte für die die Mutterbrust den Prototyp darstellt, von guten Objekten, wenn die Brust es befriedigt, von bösen, wenn sie ihm versagt wird. Aber das Kind empfindet sie als ""böse"" nicht nur, weil sie seine Wünsche versagen, sondern auch, weil es seine eigene Aggression auf diese Objekte projiziert; für sein Gefühl sind sie wirklich gefährliche Verfolger, von denen es verschlungen, gewaltsam des Körperinneren beraubt, in Stücke geschnitten, vergiftet - kurz mit allen Mitteln sadistischer Phantasien zerstört zu werden fürchtet. Diese Imagines, die ein phantastisch verzerrtes Bild der realen Objekte sind, die ihnen zugrunde liegen, werden vom Kinde nicht nur in die Außenwelt, sondern durch den Prozeß der Einverleibung auch in das eigene Ich verlegt." 6)

Es spielen sich mehrere Kreisprozesse gleichzeitig ab. Zum einen erlebt das Kind ein gutes, befriedigendes Teilobjekt, die Mutterbrust. Weil es in seinem Inneren Angst verspürt, Existenzangst, klammert es sich an dieses gute Objekt, nimmt es in sich auf als Garanten für sein eigenes Fortleben. Die so erfahrene Sicherheit und Befriedigung projiziert es gleichzeitig wieder nach außen und trägt da-

---

6) Klein, Melanie (1972 a) S 45

mit dazu bei, dem guten Teilobjekt einen Vertrauensvorschuß zukommen zu lassen, der ihm dann wieder die Introjektion desselben erleichtert. Gleichzeitig spaltet es vom guten das böse, das versagende Teilobjekt ab. Während es das gute Objekt zunächst in sich aufnimmt, bleibt das böse Objekt noch nach außen verlagert. Das Kleinkind belädt dieses noch mit seinen eigenen, innerlich erlebten Gefahren, Aggressionen und Triebängsten, indem es diese nach außen auf das böse Objekt projiziert. Dennoch muß schließlich auch das böse Objekt, als eine Erfahrung, die nicht umgangen werden kann und die das Kind in Angst und Verzweiflung stürzt, ins eigene Ich aufgenommen werden, genauso wie das Erlebnis der eigenen Bösheit. Es muß die Aufgabe bewältigen, die innere Spaltung in einen "guten" und in einen "bösen" Ich-Anteil zu integrieren, ohne daß es durch den bösen Anteil handlungsunfähig gemacht oder gar zerstört wird. Dies gelingt nur, wenn die Erfahrungen mit einem guten Objekt überwiegen.

"Soweit die früheste Phase in Betracht kommt, wird nach meiner Ansicht die gute Brust, die in Situationen der Befriedigung und des Glückes introjiziert worden ist, ein wesentlicher Teil des Ichs und stärkt seine Fähigkeit zur Integration. Denn diese gute introjizierte Brust, die auch den hilfreichen und freundlichen Anteil des frühen Über-Ichs darstellt, stärkt die Fähigkeit des Kindes, zu lieben und seinen Objekten zu trauen, erhöht den Anreiz zur Introjektion von guten Objekten und Situationen und ist deshalb eine wesentliche Quelle der Angstentlastung. Sie wird die Repräsentantin des Lebenstriebes im Innern. Das gute Objekt kann diese Funktionen indessen nur erfüllen, wenn es als unverletzt erlebt wird, was einschließt, daß es vorwiegend mit Gefühlen der Befriedigung und Liebe verinnerlicht worden ist. Solche Gefühle setzen voraus, daß die Befriedigung beim Saugen relativ wenig von äußeren oder inneren Faktoren gestört war. Die Hauptquelle einer inneren Störung liegt in sehr starken aggressiven Triebregungen, welche die Gier vergrößern und die Fähigkeit, Versagung zu ertragen, vermindern." 7)

---

7) Klein (1972 b) S 150

Erst wenn es gelungen ist, beide Dimensionen, die des "guten" wie die des "bösen Objekts" nebeneinander im Ich bestehen zu lassen, wird dieses zu einer realitätsgerechten Betrachtung der Wirklichkeit fähig zu sein. Die dazu nötige Tragekapazität wird durch die Bewältigung der "Depressiven Position"[8] erlangt. In dem Maß, wie das Ich seine eigenen Widersprüche übergreift, ist es auch in der Lage, Widersprüche in der Realität so zu nehmen, wie sie sind, ohne die Notwendigkeit zu verspüren, sie zu beschönigen oder negativ zu übertreiben.

Betrachtet man dieses von M. Klein beschriebene Ich, so besteht es aus einem Bündel von Triebregungen, libidinösen, sadistischen, masochistischen, aggressiven und aus den Introjektionen des "guten" und des "bösen Objekts". Die "innere Welt" entdeckt sich damit als ein eng verzahntes Miteinander von innerpsychischen Antrieben und Objektrepräsentanzen, die der Außenwelt entnommen wurden. Das Sprachspiel von den "inneren Objekten" verstärkt den Eindruck, daß es sich bei diesen Repräsentanzen der Außenwelt (neben den Trieben) um etwas relativ Selbstständiges und Abgegrenztes im heranwachsenden Kind handelt. M. Klein unterstützt diesen Eindruck noch dadurch, daß sie diese Innenwelt aufteilt in gute oder böse, in liebende oder verfolgende Objekte, in Teilobjekte, sowie in Teiltriebe, wie z.B. den sadomasochistischen, und dieses innerweltliche Geschehen wie einen Kampf dieser relativ selbstständigen Einheiten gegeneinander beschreibt. Der Gedanke, daß ich mein gutes, mein böses, mein Ganz- oder Teilobjekt bin, wie auch mein eigener Partialtrieb, kann nicht aufkommen.

Nun scheint es, als sei dieses überdauernde, verknüpfende Ich der Abkömmling des überdauernden guten Objekts, das diese selbstständigen Teile im Lauf der Zeit und unter günstigen Umständen integriert. Aber der Begriff der Integration setzt ein Integrierendes und dieses Integrierende scheint ein anderes als das Ich zu sein, nämlich das verinnerlichte gute Objekt. Nur insofern dieses verinnerlicht wurde, scheint es dem Ich zugehörig. Man sieht, mit diesen Begriffen kann man den Rahmen eines additiven Verständnisses vom Ich nicht verlassen. Es bleibt die Frage

---

8) Klein (1972 a)

offen, wem etwas hinzugegliedert wird. Es leuchtet nicht gerade ein, daß einfach die Summe von mehreren Vorgängen ein integriertes, wie auch integrierendes Ich ergeben soll. Ist das Ich, das all diese Vorgänge an sich erlebt und zu seinem Ausbau benutzt, nicht als etwas, diesen Mechanismen Vorgängiges zu denken?

Ferner läßt dieses Baukasten-Ich keinen Raum für das Erleben eines diffusen, unbegrenzten Ich - nicht im Sinne der Omnipotenz, sondern im Sinn des verschwommenen, unabgegrenzten, konturlosen Ich - wie das andere Erfahrungen nahelegen, von denen später noch zu sprechen sein wird. Es sind immer schon Ganz- oder Teilobjekte, Teiltriebe usw. da. Der Gedanke des Wachstums, oder der der allmählichen Konturierung aus dem Diffusen, kann mit diesen Begriffen nicht gedacht werden.

Eine Vorstellung allerdings wird durch diese Sprachbilder klarer, der eines falschen, fremden Ich, das nicht mit der eigenen, bewegenden Innerlichkeit verknüpft ist, das wie ein Fremdkörper das Ich bewohnt und beherrscht und das u.U. zum Verfolger werden kann. So erweisen sich diese Begriffe als geeignet, einen bestimmten, krankhaften Zustand des Ich, nämlich den der Spaltung, der Desintegration zu beschreiben, bleiben aber gleichzeitig Gefangene dieser Vorgänge, denn die Frage der Integration überlassen sie weitgehend einem mechanischen, additiven Verständnis.

2.1.2. DIE INNERE WELT ALS SPIEGELBILD

Die obigen Vorstellungen werden von der Anschauung überholt, daß das kindliche Ich das ist, was ihm von seiner Umwelt zurückgespiegelt wird. In seiner Beschreibung des "Spiegelstadiums"[9] stellt Lacan dar, wie das erstmalige Erblicken der eigenen Gestalt im Spiegel auf das Kleinkind (etwa ab dem 6. Monat) eine Faszination ausübt, die zu einer spontanen Identifikation des Kindes mit seinem eigenen Spiegelbild führt. Durch diese Identifikation mit

---

9) J. Lacan (1949)

sich selbst im Spiegel entsteht - so Lacan - eine Art "Ideal-Ich", das den Stamm für alle "sekundären Identifikationen" abgibt.

"Die jubilatorische Aufnahme seines Spiegelbildes durch ein Wesen, das noch eingetaucht ist in motorische Ohnmacht und Abhängigkeit von Pflege, wie es der Säugling in diesem i n f a n s - Statium ist, wird von nun an - wie uns scheint - in einer exemplarischen Situation die symbolische Matrix darstellen, an der das I c h (je) in einer ursprünglichen Form sich niederschlägt, bevor ihm die Sprache im Allgemeinen die Funktion eines Subjektes wiedergibt." 10)

D.h. das Kind gewinnt die Vorstellung von seiner eigenen Gestalt, von sich selbst als einem ganzen Körper und damit auch von sich als einem einheitlichen Ich, nicht aus der Empfindung an sich selbst, sondern dadurch, daß es sich selbst gegenübertritt, sich selbst im Spiegel als einen anderen entdeckt, als einen anderen, den es selbst werden möchte. Denn der sichtbare Zusammenhang des Spiegelbildes in all seinen Bewegungen hat der Empfindung vom eigenen Körper, der sich als Zerstückelung anfühlt, die Einheit voraus. Dies zeigt an, daß der Körper nicht, wie z.B. noch bei Nietzsche, als das Urbild der eigenen Einheit, als der Ausgangspunkt für alle einheitlichen Vorstellungen vom Ich gelten kann. Vielmehr muß man annehmen, daß das Gefühl, einen unversehrten Körper zu haben und vor allem die Art und Weise, wie dieser Körper wahrgenommen wird, nicht ohne eine erste Vermittlung von außen denkbar ist.

Nun haftet dieser Vorstellung etwas Gezwungenes an. Es ist schwer vorstellbar, daß die Integration des kindlichen Ichs, und sei es auch nur des Körper-Ichs, das Vorhandensein eines künstlichen Gegenstandes, eines Spiegels nämlich, erfordert. Aber hellhörig geworden, sucht man nach Beziehungen, die diese Spiegelfunktion erfüllen könnten, ohne eines solchen Gegenstandes zu bedürfen. Man stößt auf den anderen als Spiegel.

---

10) J. Lacan, a.a.O. S 64

Der andere als Spiegel zeigt am deutlichsten seine Macht, wenn er das sich entwickelnde Ich in Angst und Ohnmacht verbannt. Die Angst des Kindes vor dem Unbelebten und das Gefühl des Unheimlichen, das den Erwachsenen befällt, wenn er Zweifel hegt, ob ein Wesen lebendig ist oder tot,[11] haben vielleicht ihre Quellen in der bangen Frage, ob der dem kleinen Kind lebenswichtige andere lebendig oder tot ist und das nicht nur, wenn die fehlende Fürsorge die Möglichkeit des Todes des Kindes heraufbeschwört, sondern auch, wenn der andere dem Kind ein Bild des tot-seins zurückspiegelt. Die Begegnung mit einem mehr oder weniger unbelebten anderen muß dann Angst und Schrecken hervorrufen, offenbart sich dieser doch als ein verräterisches Ich-Ideal dadurch, daß eine Identifikation mit ihm , als die Identifikation mit etwas Totem, den eigen Tod vorausnimmt. Seine Angst und sein Schrecken signalisieren dem Kind also: dieser tote andere,[12] das ist die Möglichkeit meines eigenen Todes; ja viel mehr noch, das b i n ich bereits als mein eigener Toter. Vor dem Hintergrund, daß dem kleinen Kind die Spiegelungen seiner Umwelt notwendig sind, um sich selbst zu sehen, zeigt sich die große Gefahr, die das unbelebte Wesen diesem Kind bedeutet: wenn es die unentbehrliche Mutter ist, die diesen Anschein des tot seins erweckt, kann es nicht einmal dieser Gefahr ausweichen. Diese mehr oder weniger tote Mutter muß vom Kind als Teil des eigenen Ichs aufgenommen werden, denn das ist es ja, was es als vorherrschende Spiegelung zu seiner Selbstwerdung von außen zu Verfügung gestellt bekommt. Wenn M. Klein schreibt:

"Ich habe sowohl bei Kindern wie bei Erwachsenen, die an Depressionen litten, die Angst aufdecken können, in ihrem Innern sterbende oder tote Objekte zu beherbergen und mit Objekten in diesem Zustand identifiziert zu sein", 13)

---

11) Vergl. Freud (1919) und die daran anschließende Diskussion des Unheimlichen bei Bittner (1974 c) S 103-110

12) Der Begriff des Todes umfaßt hier alle Grade fehlender Belebtheit, von der unbeweglichen Fassade über das mechanisch Automatenhafte, über die depressive Lähmung bis hin zur wirklichen Erstarrtheit des Toten.

13) Klein, M. (1972 a)

dann erläutert dies nicht nur die Furcht des Kindes mit seiner eigenen Aggressivität die guten Objekte in seinem Innern zu zerstören, sondern gleichfalls die Furcht, ein bereits totes Objekt in sich aufgenommen zu haben. Und umgekehrt gewinnt die Figur des Doppelgängers als "eine Versicherung gegen den Untergang des Ichs, eine ""energische Dementierung der Macht des Todes"" (O.Rank)"[14] eine neue Dimension des Verständnisses.

"In der individuellen emotionalen Entwicklung ist d a s G e s i c h t d e r M u t t e r d e r V o r l ä u f e r d e s S p i e g e l s." [15]

Mit diesem Satz wird die Ebene körperlicher Intaktheit als die wesentliche Botschaft des Spiegels überschnitten. Was sich im Erlebnis des eigenen Todes durch den erstarrten anderen andeutete, gerät nun ins volle Licht: Der Spiegelandere erhält eine zentrale Bedeutung für die emotionale Entwicklung des unfertigen Ich überhaupt, ja wird zum ersten unübergehbaren Vermittler des anfänglichen emotionalen Selbstbildes.

"Was erblickt das Kind, das der Mutter ins Gesicht schaut? Ich vermute, im allgemeinen das, was es in sich selbst erblickt. Mit anderen Worten: Die Mutter schaut das Kind an, und w i e s i e s c h a u t, h ä n g t d a v o n a b, w a s s i e s e l b s t e r b l i c k t." [16]

Eine Umwelt die gut genug ist, die für das Kind entsprechend dessen Bedürfnissen sorgt, das ist nur die eine Seite, die dem Kind genügend Befriedigung verschafft und Sorge trägt, daß es von nicht bewältigbaren Ängsten und Gefahren verschont bleibt. Der zweite Aspekt, und dies ist der hier in den Mittelpunkt gerückte, beschäftigt sich mit dem kommunikativen Geschehen, insofern es dem Säugling ein Bild von sich selbst zurückgibt, ein Bild-und dies ist wichtig - das er mit seinen eigenen Empfindungen in Einklang findet. Der erste Aspekt steht für die Sorge der Lebenssicherung und sichert das "Sein" des Kindes ab. Insofern diese

---

14) Freud, S. (1919) S 247
15) Winnicott (1973 a) S 126
16) Winnicott, a.a.O. S 129

sichernde Umwelt gut genug ist, vermittelt sie auch dem Kind den Eindruck, gut genug zu sein. Daß es aber ein "Ich" ist, das da ist, nämlich ein Ich mit ganz besonderen Eigenschaften, das erfährt das Kind wesentlich durch die Mutter, die diese Eigenheiten, so wie sie sie erfährt, auf das Kind in ihrer symbolischen und emotionalen Antwort zurückfließen läßt.

Es wurde bereits angedeutet, wie wichtig es ist, daß das Kind sein gespiegeltes Bild mit dem im Einklang bringen kann, was es selbst dumpf und undifferenziert von sich fühlt. Und nur wenn eine hinreichende Identität dieser beiden Erfahrungen empfunden wird, kann die Spiegelreaktion der Mutter nahtlos in das Selbstverständnis des Kindes eingebaut werden. Durch diese anfängliche Übereinstimmung wird ein gemeinsamer Punkt festgelegt, von welchem aus sich alle Differenzierungen bemessen lassen. Man könnte im Bild auch von einer gegenseitigen Eichung der Erfahrung sprechen, wie man verschiedene Meßinstrumente zunächst der gleichen Situation aussetzt, um festzustellen, ob sie auch Gleiches anzeigen. Dieser Punkt der Gleichheit bildet einerseits eine emotionale Sicherheit, auf die sich der Säugling verlassen und notfalls zurückziehen kann, auf der anderen Seite bildet er den Ausgangspunkt für eine gemeinsame Kommunikation, ja letztlich für eine Sprache, die das Ich mit dem anderen auf der Basis gleichen Erlebens verbindet. Können die eigenen dumpfen Selbsterfahrungen und die Spiegelerfahrung nicht zur Deckung gebracht werden, d.h. ist das, was die Mutter an Empfindung auf das Kind zurückwendet von dem sehr verschieden, was das Kind an sich selbst empfindet, so entstehen nebeneinander zwei Wahrnehmungssysteme, die voneinander isoliert bleiben, einmal das der Selbstwahrnehmung, die dunkel und dumpf, vielleicht sogar unaussprechbar bleibt, weil sie keinen Anschluß an die menschlichen Kommunikationsmöglichkeiten gefunden hat, zum anderen das Wahrnehmungssystem, das aus den Spiegelungen der Mutter und weiter der Umwelt hervorgegangen ist, das u.U. sehr feingliedrig ausgefeilt sein kann, das seinen Zweck aber nicht erfüllt, weil es keinen

Zugang zu den eigenen Empfindungen gebahnt bekommen hat. Das eine Wahrnehmungssystem ist lebendig, aber nicht in Kommunikation übersetzbar, das ander, u.U. ein perfektes Kommunikationssystem, das aber tot bleibt, weil ihm der Zugang zum kommunizierbaren Erleben fehlt.

Winnicott sieht zwei gravierende Folgen dieser Trennung von Selbst- und Spiegelwahrnehmung:

"Viele Kinder müssen aber offenbar über lange Zeit die Erfahrung gemacht haben, nicht das zurückzubekommen, was sie selbst geben. Sie schauen - und sehen sich selbst nicht wieder. Das kann nicht ohne Folgen bleiben: Erstens beginnt ihre Kreativität zu verkümmern, und sie versuchen, auf andere Weise von der Umwelt etwas von sich zurückzuerlangen. ...Zweitens bildet sich beim Kind eine bestimmte Vorstellung davon, was es im Gesicht der Mutter erblickt, wenn es sie anschaut. Dann ist das mütterliche Gesicht jedoch kein Spiegel mehr. So tritt Wahrnehmung (Perzeption) an die Stelle von Aufmerksamkeit (Apperzeption) und ersetzt, was den Anfang für einen bedeutsamen Austausch mit der Welt bilden könnte: den zweigleisigen Prozeß, in dem innere Bereicherung und die Entdeckung des Ausdrucksgehaltes des Sichtbaren sich ergänzen." 17)

Kreativität verkümmert, wenn dem Ich der Zugang zu seinen eigenen emotionalen Wahrnehmungen versperrt ist und nur aus diesen könnte Kreativität schöpfen, wenn sie nicht assoziativer Verknüpfung von Zufälligem bedeuten soll. Mit dem Ersatz der Aufmerksamkeit durch Wahrnehmung ist angedeutet, daß kognitive Funktionen an die Stelle emotionaler Sensibilität treten. Grob ausgedrückt: Denken und Wissen ersetzen Einfühlung. Die uneinfühlsame Mutter erzwingt so eine frühzeitige Entwicklung des kognitiven Ichbereiches und vernachlässigt die Überprüfung der kognitiven Wahrnehmungen durch die eigenen Empfindungen. Es ist die Basis zu einer Zweigleisigkeit gelegt, in welcher Gesagtes nicht gemeint ist und Gemeintes nicht gesagt werden kann. Neben der Blockierung der Kreativität führt diese Fehlentwicklung zu einer Sprachverwirrung, wie sie unter dem Begriff des "doubel bind" 18) ihre Beschreibung gefunden hat. Sie gipfelt in der Entstehung verschiedener Selbstsysteme, wie des "wahren" und des

---

17) Winnicott, a.a.O. S 129

18) vergl. Bateson, et al., (1969)

"falschen Selbst",[19] die weiter unten noch zu beschreiben sein werden. Ihren verwirrendsten und augenfälligsten Ausdruck aber erreicht sie im schizophrenen Wahn.

Die scheiternde Spiegelkommunikation findet eine bildnerische Wiedergabe in der Gestalt des zerbrochenen Spiegels. Dieser wirft dem Ich ein mutwillig zerstückeltes Bild seiner selbst zurück und bedroht es, indem er vollends zerschellt, mit seiner eigenen Auflösung. Aber ebenso mutwillig überzieht er es mit dem Muster seiner Bruchlinien, bis zu dem Punkt, an dem das Gewicht der Eigenexistenz dieser Linien das sich spiegelnde Gesicht zurücktreten läßt, zur Nebensächlichkeit erniedrigt. Das Gesicht sieht sich zu etwas Neuem gemacht, dem es keinen Bezug zu sich selbst abgewinnen kann. Widerwillig und mehr aus Angst völlig zu zerfallen, ordnet es sich diesem Muster unter und definiert sich selbst entlang den Linien des zerbrochenen Glases. Das Ich bestimmt sich nicht als eigenes Selbst, sondern als die Mühe seines Zusammenhaltes. Schwach nur werden dahinter seine eigenen Umrisse sichtbar. Der Maler Egon Schiele hat diesen Zustand in manchem seiner Bilder festgehalten in welchen sich das gemalte Sujet nur mühsam gegen die aufdringliche Gewalt seiner zerstückelten Oberfläche durchsetzen kann.[20]

Nach diesen Erörterungen bleibt immer noch die Frage der Integration offen. Und zu integrieren gibt es genug, das gespiegelte Körper-Ich, das ebenso aufgenommene emotionale Ich, genauso wie die diffuse Selbstwahrnehmung. Der wahrnehmbare Fixpunkt dieser Integration ist dann erreicht, wenn im subjektiven Empfinden, wie Winnicott sagt, die Haut gleichsam die Grenze zwischen Innen- und Außenwelt markiert:

---

19) vergl. insbesondere Laing, R.D. (1972) und Winnicott (1974 e)

20) vergl. Egon Schiele (1975); z.B. die Bilder Agonie, Kat.Nr. 44, Eremiten, Kat.Nr. 42 oder die Bilder wie "Kleiner Baum", Kat.Nr. 36, und "Herbstbaum in bewegter Luft", Kat.Nr. 48, in welchen das Geflecht der Bruchlinien die Struktur magerer und zersauster Bäume entstehen läßt.

"Unter günstigen Umständen wird die Haut die Grenze zwischen dem Ich und dem Nicht-Ich. Mit anderen Worten, die Psyche hat begonnen, im Soma zu leben und ein psychosomatisches Leben ist in Gang gekommen." 21)

Wie weiter oben schon angedeutet, muß man festhalten, daß die körperliche Integration nicht selbstverständlich ist, sodaß sich die Integration der psychischen Ich daran nicht ohne Frage ihr Vorbild nehmen kann. Die Integration des Körperbildes zu einem ganzen Körper vollzieht sich in einem Prozeß. Dieser Prozeß scheint aber nicht von einzelnen Teilen zu einem Ganzen zu führen, sondern hinter den Teilen noch auf einen diffusen Zustand zurückzugreifen. Die Verselbstständigung von Ich-Teilen und Körperteilen in der Vorstellung von Individuen, darf als Krankheitsprozeß gelten. Dieser ist regressiv, insofern er die Körpereinheit auflöst: das Bewußtsein einer, im Lauf der persönlichen Entwicklung doch einmal erreichten, Einheit wirkt noch in die Regression hinein, insoweit sie Teileinheiten zusammenhält. Erst hinter dem Stadium der Teilobjekte wird völlige Diffusion spürbar. Im Festhalten am Teilobjekt versucht das Ich der drohenden Auflösung noch Herr zu werden.

Die Erörterungen über die "innere Welt" als Spiegelbild haben nun zwar ein Stück weit über die additive Vorstellung des Ich hinausgeführt. Das Ich befestigt nicht mehr nur einfach die Ergebnisse seiner Beziehungen zu anderen Ichen als ein differenzierendes Element in sich selbst. Vielmehr i s t das Ich von seiner Struktur und Emotionalität her das, was ihm seine Umwelt als es selbst zurückspiegelt. Das, was der andere, die Mutter, als Spiegel des Kindes vollbringt, geht über das hinaus, was im Begriff der "reifungsfördernden Umwelt"[22] enthalten ist. Viel berechtigter könnte man von einer das Ich konstituierenden Umwelt sprechen.

Aber gleichzeitig hat die Diskussion wieder zu einem Punkt geführt, der dieser reinen Konstitution des Ich von außen her widerspricht, der offensichtlich jenseits des Problems der Integration liegt. Die Möglichkeit der gespaltenen

---

21) Winnicott, (1974 c) S 79

22) So im Titel von Winnicotts Schriftensammlung "Reifungsprozesse und fördernde Umwelt"

Kommunikation wie sie oben angezeigt wurde, oder, unter dem entgegengesetzten Blickwinkel, die Notwendigkeit Selbstwahrnehmung und Spiegelwahrnehmung zusammenzuführen, zeigen an, daß dem Kind nicht jede beliebige Selbstdefinition als seine eigene eingespiegelt werden kann. Wohl kann es sich kaum vor einem solchen Gewaltakt retten, aber es vermag sich dagegen durch seine eigene Aufspaltung zu wehren. Jenseits des Spiegel-Ichs muß also etwas Vorgängiges vorhanden sein, das Übereinstimmung und Fremdheit der Spiegelwahrnehmung mit dem "eigenen Ich" feststellt. Dieses "Jenseits" wurde bisher als eine diffuse Empfindung von sich selbst angedeutet. Es wird nun notwendig sein, die Ebene der introjizierten Objekte und des Spiegel-Ichs als einer verinnerlichten Außenwelt zu verlassen und den Versuch zu unternehmen, jenes offensichtlich diffusen aber dennoch irgendwie bestimmten Zustandes habhaft zu werden.

2.2. DAS ICH ALS WAHRES SELBST

Der Begriff des "wahren Selbst" läßt nun die Hoffnung hegen, mit ihm an diesen bisher noch unerreichten Punkt vorzustoßen, verspricht er doch gerade jenes zu Tage zu fördern, was hinter all den zufälligen und notwendigen Zutaten zum Ich sichtbar zu werden scheint.

Die Erörterung des Spiegelich weiter oben bildet den Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen. Dort wurde bereits ausgeführt, wie Selbst- und Spiegelwahrnehmung, wenn sie nicht ausreichend übereinstimmen, den Ausgangspunkt zur Entstehung von zwei Selbstsystemen bilden. Das eine System, vom Individuum als fremd empfunden, das "falsche Selbst", führt dann eine gesonderte Existenz neben einem anderen Selbst, von welchem es behauptet, daß in diesem all sein eigenen Möglichkeiten verborgen lägen und daß es darunter leide, diese aus ihrer fernen Isoliertheit nicht befreien zu können. Wenn man des "wahren Selbst" nun habhaft werden könnte und es befragte, so dürfte man

wohl einen Aufschluß über den Zustand eines Ich erwarten, das jenseits seiner Introjektionen und inneren Welten sich verbirgt.

Es scheint ein wesentliches Merkmal zu sein, daß das "wahre Selbst" eine Einheit mit seinem Körper bildet.[23] Laing nennt dies ein verkörpertes Selbst:

"Die verkörperte Person hat das Gefühl, Fleisch, Blut und Knochen zu sein, biologisch lebendig und real zu sein; Sie weiß sich als substantiell. In dem Ausmaß, in dem sie vollständig ""in"" ihrem Körper ist, wird sie wahrscheinlich ein Gefühl für personale Kontinuität in der Zeit besitzen." [24]

Diese Feststellung wendet sich gegen die Möglichkeit, daß ein Ich mit seinem Körper zerfällt, sich in diesem Körper nicht zuhause fühlt, ihn als einen Gegenstand außerhalb seiner selbst betrachtet. Wenn sich derart die Möglichkeit der Zerfalls des Selbst mit seinem Körper bietet, darf man annehmen, daß es nicht immer und unmittelbar an diesen gebunden ist, sodaß es mit der Selbstverständlichkeit des Körper-seins bereits automatisch mitgegeben wäre. Demnach ist es etwas, was dem Körper hinzutritt, wenngleich es auch nicht ohne Körper gedacht werden kann. Die Verbindung des Selbst mit seinem Körper bildet zwar einen wesentlichen Ausgangsschritt für die Entstehung eines Selbst, das sich als Einheit empfindet; aber diese Einheit kann verloren gehen, z.B. durch die Entwicklung eines "falschen Selbst". Sie ist daher auch noch "keine unzerstörbare Festung gegen die Zerstörung durch ontologische Zweifel und Unsicherheiten;" sie "ist nicht in sich ein Bollwerk gegen die Psychose." [25] So gesehen könnte zwar die Körper-Selbst-Einheit ein Ausgangspunkt am Beginn des extrauterinen Lebens sein, müßte dann aber in allen späteren Entwicklungen immer wieder neu aufgefunden, gesucht oder erstritten werden. Die Körper-Selbst-Einheit wäre mithin nichts, was wie ein verläßlicher Kern im Inneren des Ich ruht und nach Bedarf aufgesucht werden kann, sondern eher eine Aufgabe, die immer wieder neu

---

[23] vergl. hierzu auch Winnicott (1974 e) S 193

[24] Laing, (1972) S 81/82

[25] Laing, a.a.O. S 83

bewältigt werden muß.

Reichen diese Merkmale zur Bestimmung des wahren Selbst aus? Noch scheinen sie ziemlich spärlich. Sucht man aber nach weiteren Zeichen, so gerät man dabei in die Schwierigkeit, daß das "wahre Selbst" offensichtlich ohne die Vorstellung eines "falschen Selbst" nicht denkbar ist. Wenn man z.B. bei Laing blättert, so kann man wohl eine differenzierte Beschreibung des "falschen Selbst" zusammentragen, doch das "wahre Selbst" bleibt unbestimmt. Man ist weitgehend darauf angewiesen, die differenzierten Merkmale des "falschen Selbst" mit einem "nicht" zu versehen und das Verständnis des "wahren Selbst" aus diesen negierten Eigenschaften des "falschen Selbst" zusammenzusummieren. Das "wahre Selbst", derartig beschrieben, bräuchte demnach n i c h t zu befürchten, daß die Außenwelt zerstörerisch in es eindringt; es müßte n i c h t Gefahr laufen, im Kontakt mit einem anderen Ich, sein Selbst so weit zu verlieren, daß es sich von diesem gleichsam verschlungen fühlte; oder es bräuchte sich n i c h t gegen die Angriffe einer feindlich empfundenen Außenwelt schützen durch Versteinerung, völliges Unempfindlichmachen, totales sich Einmauern oder Isolieren. Doch im Zusammenhang mit einer Bestimmung des Wesens des "wahren Selbst", von dem man annehmen möchte, daß es den meisten Menschen erfahrbar ist, müssen solche Beschreibungen verwirren. Die negierten Begriffe nehmen ihr Leben, ihre Verständlichkeit, aus einer Spaltung des Selbst, erfahren in der psychischen Krankheit. Daß das "wahre Selbst" von diesen Besorgnissen und Ängsten frei ist, dünkt so selbstverständlich, daß es zu dessen Verständnis wenig beiträgt.

Auch bei Winnicotts Ausführungen zum "wahren" und "falschen Selbst"[26] bleibt zunächst unklar, was mit dem "wahren Selbst" gemeint sein kann. Deutlich wird erst ein aus Anpassung und Funktionieren aufgebautes "falsches Selbst", das die Aufgabe hat, das "wahre Selbst" vor Übergriffen aus der umgebenden Objektwelt zu schützen. Doch dann machen

---

26) Winnicott (1974 e)

sich zwei Aspekte des "wahren Selbst" deutlicher bemerkbar:

1. Wenn man an den Beginn des extrauterinen Lebens zurückgeht, findet man den "spontanen Impuls"[27] des Säuglings; "die Quelle der Geste ist das wahre Selbst, und die Geste zeigt die Existenz eines potentiellen wahren Selbst an."[28] Die weitere Entwicklung des "wahren Selbst" wird dadurch beeinflußt, wie die Mutter diesen spontanen Impuls aufnimmt.

"Die Mutter, die gut genug ist, begegnet der Omnipotenz des Säuglings und begreift sie in gewissem Maß. Sie tut dies wiederholt. Durch die Stärke, die das schwache Ich des Säuglings dadurch bekommt, daß die Mutter die Omnipotenzäußerungen des Säuglings praktisch zur Wirkung bringt, beginnt ein wahres Selbst zum Leben zu erwachen.
Die Mutter, die nicht gut genug ist, kann die Omnipotenz des Säuglings nicht praktisch zur Wirkung bringen, deshalb unterläßt sie es wiederholt, der Geste des Säuglings zu begegnen; statt dessen setzt sie ihre eigene Geste ein, die durch das Sich-Fügen des Säuglings sinnvoll gemacht werden soll. Diese Gefügigkeit auf seiten des Säuglings ist das früheste Stadium des falschen Selbst und gehört zur Unfähigkeit der Mutter, die Bedürfnisse des Säuglings zu spüren." 29)

So am Beginn des individuellen Lebens gesehen, zeigt sich das wahre Selbst als eine Art lebendiges "Potential",[30] als "spontaner Impuls"[31], als "Spontaneität"[32], als "wenig mehr als die Gesamtheit der sensomotorischen Lebendigkeit"[33]. "Es nimmt seinen Ausgangspunkt direkt von der Lebendigkeit der Körpergewebe und dem Wirken von Körperfunktionen, einschließlich der Herzarbeit und der Atmung."[34]

Dieser innerste Kern des "wahren Selbst", der am Beginn der subjektiven Entwicklung vielleicht am deutlichsten in Erscheinung tritt, scheint gleichzeitig einem Bereich absoluter Subjektivität anzugehören. Deutlich wird das mit

---

27) a.a.O. S 188
28) a.a.O. S 189
29) a.a.O. S 189
30) a.a.O. S 186
31) a.a.O. S 188
32) a.a.O. S 190
33) a.a.O. S 194
34) a.a.O. S 193

Winnicotts Auffassung vom "zentralen Selbst",[35] das einen anderen Aspekt des "wahren Selbst" zu beschreiben scheint. Mit diesem Begriff trennt er, wie mit einem Vorhang, ein zentrales Innen, jenseits von Kommunikation und Kommunizierbarkeit, von einem Außen und jenem inneren Außen, welches in die Kommunikation mit einbezogen ist.

"Ich glaube, daß es beim Gesunden einen Kern der Persönlichkeit gibt, der dem wahren Selbst der gespaltenen Persönlichkeit entspricht; ich glaube, daß dieser Kern niemals mit der Welt wahrgenommener Objekte kommuniziert, und daß der Einzelmensch weiß, daß dieser Kern niemals mit der äußeren Realität kommunizieren oder von ihr beeinflußt werden darf. ... Wenn auch gesunde Menschen kommunizieren und es genießen, so ist doch die andere Tatsache ebenso wahr, daß jedes Individuum ein Isolierter ist, in ständiger Nicht-Kommunikation, ständig unbekannt, tatsächlich ungebunden." 36)

In diesem innersten Kern liegt die Sicherheit begründet, ein eigenes, abgrenzbares Ich zu sein.. Er muß deshalb vor jedem äußeren Eingriff geschützt werden:

"Es scheint, als müsse man das Konzept von der Isolierung dieses zentralen Selbst als ein Merkmal der Gesundheit ansehen. ... Übergriffe können aufgehalten und bewältigt werden durch die Ich-Organisation; ... Andererseits können sie trotz der Ich-Stützung, die die mütterliche Fürsorge gewährt, diese Abwehr durchbrechen. Dann wird der zentrale Kern des Ichs berührt, und dies ist das eigentliche Wesen der psychotischen Angst." 37)

Von außen zeigt sich dieser Kern als Ruhe und Unbewegtheit. Wie im innersten Zentrum des Rades, kommt in ihm jede äußere Bewegung zum Stillstand. "Hier ist Ruhe mit Unbewegtheit verknüpft," [38] sagt Winnicott. Und bis in diesen Kern hinein greift das, was ein Mensch als"bei sich selbst zuhause sein" empfindet. Und an diesem Ort erfährt er sich dann auch absolut allein. Es mag ihm schwindeln oder bange werden ob dieser Einsamkeit. Man verstehe dies hier nicht falsch, als sollte einem Individuum, losgelöst von allen sozialen Prozessen und frei von allen gesellschaftlichen Bindungen das Wort geredet werden. Man braucht hier nur wiederholen, was weiter oben schon ausführlich dargelegt wurde: Das

---

35) Winnicott (1974 f)
36) a.a.O. S 245
37) Winnicott (1974 b) S 59 / 60
38) Winnicott (1974 f) S 249

Individuum nimmt all diese Beziehungen mit in sich hinein, macht sie sich zu etwas eigenem und belebt sie mit dem eigenen spontanen Impuls.

Man ist erstaunt, wenn Winnicott wenige Seiten später diesem inneren Kern plötzlich doch eine Bewegung in Form einer Art Kommunikation zuschreibt.

"Hier ist die Kommunikation nicht nonverbal; sie ist, wie die Sphärenmusik, absolut persönlich. Sie gehört zum Lebendigsein. Und beim Gesunden geht hieraus die Kommunikation ganz natürlich hervor." 39)

Sie ist nicht nonverbal. Ist sie dann verbal? Nein, sie ist wie "Sphärenmusik", sie ist, wenn man so sagen kann, mehr als verbal, sie geht in ihrer Konkretheit über das Sagbare hinaus. Aber sie ist auf das innere beschrängt, sie findet nur in diesem innersten Kern statt. Sie ist "absolut persönlich".

Aber kann man das zusammenfügen, dieses innere Selbst als totale Ruhe und Unbewegtheit einerseits und als innerste persönlichste kommunikative Bewegung mit sich selbst andererseits? Der Begriff der "Sphärenmusik" bringt die Vorstellung von etwas Flüssigem, Fließendem in dieses Selbst hinein. Und wie alle Teile einer Flüssigkeit sich ständig durchdringen und sie gleichzeitig ein äußeres Bild der Ruhe abgibt, so mögen auch in diesem Ich-Kern Bewegung, gegenseitige Durchdringung und Ruhe miteinander verknüpft sein.

Diese Auffassung von einem strukturellen, innersten Kern des Ich, einem "wahren Selbst" oder auch einem "zentralen Selbst" wird noch dadurch untermauert, daß er ihn an anderer Stelle[40)] mit dem ererbten Potential gleichsetzt.

2. Nun scheint bei Winnicott aber noch eine zweite Bedeutung des "wahren Selbst" hintergründig auf. Sie ist zwar nirgends expliziert, aber manche seiner Bemerkungen lassen sich kaum anders deuten, als im Licht dieser zweiten Sinngebung.

In der ersten Auffassung ist das "wahre Selbst" im engem Zusammenhang genannt mit einem ontogenetisch frühen Zustand, dem der ersten extrauterinen Zeit, wo der spontane Impuls noch nicht von außen her unterdrückt werden konnte, das Kind

---

39) Winnicott, ebenda S 253
40) Winnicott, (1974 b) S 59

noch keine Gelegenheit hatte, ein sekundäres, "falsches Ich" zum Schutz vor Eingriffen von außen aufzubauen. Zu diesem Zeitpunkt mag sich das noch unreife Wesen mit seinem "wahren Selbst" identisch fühlen; genauer, die Unterscheidung die hier getroffen wird zwischen wahrem und falschem Selbst gibt dort noch keinen Sinn.

Nun muß dieses anfänglich "wahre Selbst" im späteren Verlauf der Entwicklung mit der Realität, die unaufhaltsam ihre Forderungen an das aufwachsende Kind heranträgt, verbunden werden. Auch am Beginn seiner Entwicklung zeigt es sich bereits als zwar diffuse, aber irgendwie auf die Realität bezogene spontane Geste. Es gibt dieses "wahre Selbst" also auch da nicht ohne einen realen Inhalt, der zunächst aus der Körpersphäre, später aus der übrigen Realität hinzutritt. So drückt es auch später nicht etwas aus, was jenseits der Realität, gleichsam als Schatten des Ich sich aufhält, sondern bezeichnet den Grad der lebendigen Verbindung mit der Realität.

"Das wahre Selbst erscheint, sobald es auch nur irgendeine psychische Organisation des Individuums gibt und es bedeutet wenig mehr, als die Gesamtheit der sonsomotorischen Lebendigkeit.
Das wahre Selbst entwickelt rasch Komplexität und nimmt zur äußeren Realität durch äußere Prozesse Beziehungen auf.... 41)

Hiernach wäre das "wahre Selbst" besser nicht als ein metapsychologisches Konstrukt zu beschreiben, sondern als die Art und Weise einer sich lebendig anfühlenden und darin erfahrbaren Beziehung zur Realität, die dem jeweiligen Entwicklungsstand des Individuums entspricht.

Diese Zweideutigkeit des Begriffs "wahres Selbst" zeigt eine Unschärfe auf, die man beklagen könnte. Aber es wäre auch möglich, daß gerade diese Unklarheit der Sache selbst am gerechtesten würde. Es könnte nämlich sein, daß klare Begriffe das hier zu untersuchende Phänomen entweder in Spekulation verwandeln, so geschehen durch den Begriff "Potential", oder es überhaupt eliminieren. Könnte es nicht auch sein, daß das Problem des "wahren Selbst" sich dem Versuch, es strukturell

---

41) Winnicott, (1974 e) S 194

abzugrenzen gerade dadurch entzieht, daß seine strukturelle Bestimmung eben die der Unstrukturiertheit, der "Flüssigkeit", wäre, also etwas, was sich bei Winnicott mit dem Vergleich der absolut persönlichen Sphärenmusik andeutet.

Wenn dem so ist, müßte man eine gewisse Unklarheit der Begriffe und ihrer Systematik geradezu fordern, um dadurch fassen zu können, was sich allzugroßer begrifflicher Präzision entzieht. Es scheint nötig, die Begriffe in einer etwas schillernden und schwankenden Atmosphäre zu belassen, damit sie sich nicht störrisch Phänomenen in den Weg stellen, deren Wesen es ist, zu verschwimmen. Und was die Begriffe, trotz solcher zugestandenen Bandbreite an Weite noch vermissen lassen, muß dadurch wett gemacht werden, daß man versucht, mit einer Mehrzahl von einander überschneidenden Begriffen oder Bildern jeweils ein Stück der gesamten Breite des Phänomens zu überspannen.

Das führt nun zu dem Versuch Bittners, die spezifisch übergreifenden Dimensionen der Ichs vorwiegend in Metaphern zu fassen, allen voran die Metapher des "anderen Ichs".

2.3. DAS ANDERE ICH

Unter dem Begriff des "anderen Ich" entsteht bei Bittner ein Doppelgänger - ein Schatten-Ich, das nur um den Preis des Selbstzerfalls vom "eigentlichen Ich" gelöst werden kann. Schritt für Schritt klopft er das Freudsche Werk und die Geschichte der Psychoanalyse nach Bildern und Metaphern ab, die die naturwissenschaftlich zerstückelnde und objektivierende Darstellungsweise der Psychoanalyse vom Ich, wie sie auch in diesem Kapitel weiter oben bereits kritisiert wurde, in Richtung auf eine dahinterliegende Einheit überschreiten. Doppelköpfige Ungeheuer, archaische Landschaften, geisterhafte Doppelgänger, unbelebt scheinende Automaten tauchen da auf und zeichnen eine unheimliche Hinter-Welt des Ich. Mit Hilfe dieser "Lügenköder"[42] fügt sich ein Ich zu-

---

[42] Bittner (1974 e)

sammen, das direkt einen Anschluß an den Lebensstrom selbst findet, das unmittelbar mit den "Schicksalsmächten" verknüpft und das in jeder Faser des Körpers gegenwärtig, gleichsam dessen Leben spiegelnd, ein Gegenbild zum äußeren, im Körper und seinen biologischen wie psychischen Funktionen vorgefundenen Ich darstellt. Was sich da vorstellt, lebt jenseits all der Dimensionen, die den sogenannten objektiven Wissenschaften offenstehen. Was da ausgesprochen wird, ist mit den Begriffen szientistischer Wissenschaft nicht zu treffen. Dieses "andere Ich" ist daher gleichsam nur mit einem Gegenbild der üblichen Wissenschaft begreifbar. Folgerichtig sucht sich Bittner sein Material aus vergangenen Regionen der medizinischen Wissenschaftsgeschichte, die ein materialistisch-Szientivistisches Wissenschaftsdenken längst in den Orkus der Unwissenschaft verbannt hat, oder an den wunden, unaufgeklärten Punkten der Geschichte der Psychoanalyse, wie dem Bruch mit Adler und Jung. Nicht umsonst sieht er die fruchtbarste Chance der Psychoanalyse darin, daß sie an den Negationen des Herrschenden sich entzündet:

"Psychoanalyse bezieht ihren Erkenntnisfortschritt, so scheint es, stets aus der Berührung mit dem gesellschaftlich nicht Anerkannten, Exkommunizierten, Subversiven." 43)

Wiederum konsequent versucht er die so entstehende Ich-Welt nicht auf einen Begriff zu bringen, sondern läßt sie in vielen Facetten als Bilder aufleuchten. Wenn man sich in diese Bilder hineinversetzt, sie auf sich wirken läßt, auf eine Antwort im eigenen Inneren horcht, entdeckt man an sich selbst diesen innersten Bereich und weiß ihn dann vielleicht zu fassen. Mit den Kategorien des logischen Denkens verfehlt man seine eigentlichste Dimension. Hierin begibt sich Psychoanalyse in allersubjektiveste Bereiche und wird wahrscheinlich nur bei jenen Glauben finden, die all diese Dimensionen des Sich-selbst-erlebens am eigenen Leib erfahren haben.

Trotz dieser zugestandenen Bandbreite verbergen sich hinter dem Begriff des "anderen Ich" zwei recht unterschiedliche Dimensionen. Die erste ist das "andere Ich", gleichsam als

43) Bittner (1974 b) S 100 - 101

eine Art Hinterwelt, eine Summe von Aspekten, die der bisherige wissenschaftliche Blick vernachlässigt hat, die gleichwohl, wenn man nur genau genug hinsieht, lebendig am Ich zu entdecken sind. Dieses andere Ich dünkt ein anderes zu sein, weil bisher von der Psychoanalyse ein objektiviertes Instanzen-, Trieb- oder additives Introjekt-Ich gezeichnet worden war, das nach einer hintergreifenden Einheit verlangte.

In zweiter Hinsicht ist der Begriff des "anderen Ich" ein Begriff der Einheit, mit dem die bisherige zerstückelnde Betrachtungsweise von einem Blickwinkel abgelöst werden soll, unter welchem im Ich nicht ein Teil der Psyche angesehen wird, sondern welcher die Psyche und Soma umfassende Totalität des Ich begreift. Das Ich bildet den Ort, Werkzeug und Bewußtsein innerhalb dessen und mit dessen Hilfe sich alles subjektive Geschehen abspielt. Das "andere Ich" bezeichnet damit eine andere, bisher nicht übliche Sichtweise des Ich. Bittner zielt zweifellos auf diesen zweiten Totalbegriff. Doch drängen sich immer wieder auch die verdrängten Ichanteile unter diesem Deckmantel ins Blickfeld.

Der erste Gesichtspunkt bezeichnet als eine psychische Restkategorie Dinge, Wünsche, Strebungen die still und verborgen im Menschen hausen, die längst vergessen und überwunden scheinen, die dich eines Tages unvermittelt, durch eine geheime Gelegenheit provoziert, ans Licht treten. Es sind verdrängte Wünsche, die dem aktualisierten Ich, wie ein grauer Schatten ständig folgen, oder unterdrückte Triebe, die sich hinter einer Mauer der Abwehrvorgänge verbergen. Dieser Begriff vom "anderen Ich" verträgt sich durchaus noch mit der üblichen psychoanalytischen Theorie, in der die Freudsche Instanzenteilung diese Dimension jedoch dem Es zuordnete.

Letztlich verbirgt sich hinter diesem Aspekt des "anderen Ich" der gesamte Bereich des Unbewußten. Unter seinem Namen wird dieser Bereich dem Subjekt nicht als unzugänglich entzogen und damit als etwas anderes als es selbst von ihm ab-

gelöst, sondern er wird ihm, wenn auch als dunkle Region, ausdrücklich zugewiesen. Damit wird festgestellt, daß dieser unbewußte Bereich nichts Fremdes am Ich ist, nichts, dem es, wie einer anderen Macht, unterworfen ist, sondern, daß es gerade sein eigenes, unverwechselbares Unbewußtes ist, das mit ihm Geschichte und Existenz teilt und bewahrt.

Ein Stück über dieses "Unbewußte" hinaus gehend, verläßt man das "andere Ich" als die verdrängten Anteile, als verloren gegangene Antriebe, als verschüttete Kindlichkeit und findet ein Bewußtsein von den nicht ergriffenen Möglichkeiten, ausgelassenen Alternativen, die gleichsam im Schatten des realisierten Ich sich zu neuen Vorstößen sammeln, ebenfalls im Begriff vereint. Gelangt man auch noch über diesen Gedanken hinaus, erreicht man eine verborgene Bewußtheit der Möglichkeiten, die anscheinend für immer vom Ich abgefallen sind, die hinter die Schranken des Nicht-Erwünschten verwiesen wurden. von denen das Ich, wie von seinem Hintergrund, sich abhebt. Aber es ist sein eigener Hintergrund, seine eigene als Nicht-Ich materialisierte Basis, die damit den Stempel des Ich, von dem sie geschaffen ist, nicht verleugnen kann.

Jenseits dieses Unbewußten, des Bereichs der aufbewahrten, doch nicht verwirklichten Möglichkeiten, stößt man auf eine Region, vor der jeder psychoanalytische Zugriff zurückzuweichen scheint: Das biologische Triebfundament des Menschen, auf dem scheinbar, wie auf einem unverrückbaren, "gewachsenen Felsen"[44] das psychische Leben ruht. Doch wer so diesen Grundbereich des Ich biologistisch entfremdet, teilt den Menschen in ein psychisches und somatisches Zwitterwesen und nimmt den letzteren Bereich aus dem Ichbewußtsein heraus, als ab die Psyche frei vom Körper wäre, als ob sie einen Leib bewohnen würde, der für sie letztlich ohne Bedeutung bliebe, und der mißachtete auch, daß jedes Ich seinen Körper, seine Triebkonstitution, sein Unbewußtes und sein ganzes psychisches Leben ist. So kann sich dieses Fundament auch nicht außerhalb des Ich befinden, sondern wird unter

---

44) Freud (1937) S 99; vergl. auch Bittner (1974 e) S 133

der Metapher "anderes Ich" eine Dimension im Ich. Deshalb bezieht auch Bittner diesen fundierenden Bereich mit dem Begriff des "Grund-Ich"[45] in die psychische Struktur des Einpersonenbereiches mit ein. "Ohne diese Korrektur muß Schicksal biologistisch zum ""Triebschicksal"" verkommen."[46]

Nun ist dieses "andere Ich" zwar als ein Schatten, unablösbar vom Ich, erwiesen, doch unversehens mausert es sich zum Ich im Ich. Aus einem seelischen Strukturbereich bei Freud wächst es heran zum Doppelgänger. In diesem werden mehr als nur infantile Erinnerungsspuren und Triebfragmente unvermutet wieder lebendig.

"... in der hier vertretenen Auffassung erscheint das Infantile als Teilperson mit eigenem Willen und lebenspraktischer Intelligenz (so wie auch kleine Kinder in manchen Dingen klüger handeln als Erwachsene), mit individueller Struktur und eigener Mächtigkeit, bis zur Unkenntlichkeit freilich ins Apparathafte versteinert." 47)

Das "andere Ich" als die Totalität des infantilen Ich soll gleichsam als unterbewußte Person im Ich des Erwachsenen noch lebendig sein? Als Boykotteur des Erwachsenseins oder vielleicht als viel zu wenig genutzter Bereich produktiver Kindlichkeit? Man muß diese Frage ganz, mit ihren zwei Teilen stellen, denn allzuleicht wurde in der Psychoanalyse das Infantile mit dem Unreifen gleichgesetzt und als solches konnte es im Erwachsenen nur als Störenfried gelten. Doch wenn Bittner die Totalität des infantilen Ich als die Realität des "anderen Ich" ins Auge faßt, so meint er genauso den positiven und nur zum Schaden des Ich unterdrückbaren Aspekt des Ich. Was er als Anregung von Mesmer übernimmt, bekommt hier seinen systematischen Platz:

"Mesmer in die Psychoanalyse einbringen würde nun heißen, das Ziel der analytischen Behandlung anders zu bestimmen: Abbau von Kindjeitsresten nur insofern, als es sich um verstellte, verfälschte Kindheitserfahrungen handelt. Was dabei herauskommen sollte, wäre n i c h t e i n e l a n g w e i l i g e, v o m S e k u n d ä r p r o z e ß g e s t e u e r t e E r w a c h s e n h e i t, s o n d e r n e i n e K i n d l i c h k e i t, d i e v o n d e n

---

45) Bittner ebenda

46) Bittner ebenda

47) Bittner (1974 c) S 109

K i n d e r i r r t ü m e r n g e r e i n i g t i s t, und die in ihrer Vorurteilslosigkeit etwa dem ensprechen mag, was die Bibel meint, wenn sie empfiehlt, zu werden wie die Kinder." 48)

Der Gedanke liegt nahe, diese im "anderen Ich" aufbewahrte positive Kindlichkeit als eine wesentliche Quelle des kreativen Tuns zu vermuten.

Das Automatenhafte oder Versteinerte, welches das Empfinden leicht an dieser Dimension des Ich entdeckt, rührt dabei aus dem Zweifel, ob dieses infantile Ich noch am Leben ... ist, ob es als lebendiges, nicht abgelebtes Ich im Menschen weiter existiert, oder ob es ein dem Ich fremder Apparat ist, der sein Leben aus unbekannter Quelle zieht, und wie ein Motor außerhalb des Ichs, in diesem Dinge in Gang setzt, von denen es nicht sicher ist, daß sie wirklich von ihm stammen. Die Frage, ob lebendig im Ich, oder als Automat außerhalb des Ich, spiegelt letztlich die Unsicherheit, die eine in selbstständige Regionen aufgeteilte, nach erforschbaren Gesetzen zusammenwirkende Psyche im Bewußtsein des sich selbst reflektierenden Ich hinterläßt. Zwar ist mit dem Doppelgänger das "Menschengesicht des Unbewußten"[49] wiederentdeckt, aber das, was vorhin noch Schatten war, hat sich zu einem zweiten Ich verdoppelt. Es zieht sich ein Riß durchs Ich.

Es zeigt sich, daß immer noch "Lügenköder" am Werk sind, die zwar einen Teil der Realität erfassen, einen anderen aber immer wieder verfälschen. Es hilft nichts, man wird einen neuen auslegen müssen, um diesen Riß im Ich zu überbrücken. So gelangt man zu einem Begriff eines "anderen Ich", der nicht nur verborgende Seinsbereiche aufdeckt, sondern der als Totalbegriff das ganze Ich umfaßt. Diesen umfassenden Begriff kann man rechtens deshalb "anderes Ich" nennen, weil er als ein Gegenbegriff gegen die psychoanalytischen Summenformeln vom Ich konzipiert wurde.

---

48) Bittner (1974 b) S 90
49) Bittner (1974 c) S 125

"Will man diese im heute verwendeten psychoanalytischen Modell unausweichlich impizierte Zerlegung des Ichs in disjecta membra überwinden, so gilt es eine neue Modellvorstellung zu bilden, die das klassische psychoanalytische ""Ich"" i.S. des terminus technicus ebenso wie die angelagerten Introjekte, ebenso auch, wovon noch zu reden sein wird, wie die sog. ""Es""-Inhalte als Unterscheidbares und doch zugleich als Einheit begreift. Das Ich könnte dann etwa gedacht werden als ein Berg mit zwei Gipfeln, von denen nur der eine bestiegen werden und damit die Aussicht auf den anderen eröffnen, der damit zur ""Lichtung ins Sein"" (Heidegger) werden kann, während der andere ewig unzugänglich bleibt. Oder besser noch denkt man sich das Ich als eine Art von monströsem Tier mit zwei Köpfen, beide mit einem Gehirn und damit gleichsam mit Verstand und Willen begabt, um den Organismus nach ihrem Willen zu lenken - doch nur der eine der beiden Köpfe (das traditionelle psychoanalytische Ich) hat Augen, um den anderen zu sehen." 50)

Der jeweils auf sich selber blickende Teil des Ich bleibt dabei im Dunkeln. Das Ich als Bewußtsein von sich selbst, sofern es sich von eigener Warte sieht, bleibt notwendig unvollständig. Es bedarf seiner Umwelt als Spiegel, um in die noch verbleibenden Schattenbereiche einzudringen.

Jedoch, diesen Bildern haftet etwas Fremdartiges an. So gut es kann, exponiert das sehende Ich sein Auge bis möglichst weit an seine eigene Peripherie, um sich von dort aus zu betrachten. Es versucht sich selbst gegenüberzutreten, nimmt sich selbst zum Objekt seiner Betrachtung; es sieht sich als eine Sache an und, was Wunder, wenn es sich dabei als fremd erlebt, so als ob es vor sein Spiegelbild träte und sich selbst bescheinigen müßte, das bin Ich, wie wenn es ein anderer wäre? Die Heinheit ist um den Preis der Sich-Selbst-Fremdheit erkauft. Hätte das Ich nicht die Möglichkeit, sich zur gleichen Zeit als Handelndes, Denkendes, Empfindendes zu erleben und all dies, während es mit der Betrachtung seiner selbst beschäftigt ist, es müßte sich ewig fremd auch bleiben. Dieses Basisbewußtsein ist unmittelbar mit der lebendigen Körperlichkeit des Menschen gegeben. Das Ich braucht sie nur wahrzunehmen, zu registrieren und sich bewußt zu machen. In diese Region stößt auch Bittner

---

50) Bittner, ebenda S 106

mit seinem Begriff der "Körperseele" vor. Dabei bleibt das Basisbewußtsein bei Bittner noch in den undifferenzierten Kosmos des Unbewußten eingebettet.

"Das Unbewußte würde dann gedacht als gespeichert, als eingesperrt in den Funktionen, den Empfindungen und Mißempfindungen der Organe, den Spannungszuständen und Erschlaffungen des Vegetativen. Dem Körper und seinen Organen müßte dann gleichsam ein eigenes Gedächtnis zugeschrieben werden: daß er die Erinnerungen an allen durchgemachten Schmerz, alle Mißhandlungen und Malträtierungen, alle Überreizungen - kurz, an alle ""Biotraumen"" (Stern 1973) getreulich aufbewahrt hat und sich fortwährend durch psychoneurotische oder organneurotische Schutz- und Abwehrmechanismen davor bewahren muß, wieder an diesen wunden Stellen berührt zu werden. ... Die Körperseele, oder - was weitgehend damit identisch ist - das Basis-Ich, das unbewußte Ich, das Groddecksche ""Es"" regiert die Funktionen des Körpers." 51)

Mit sich selbst identisch werden heißt dann, "das in den Organen des Körpers eingesperrte Basis-Ich zu sich selber kommen zu lassen."[52] Der entscheidende Punkt an diesem Gedanken ist, daß Psychisches und Körperliches nicht getrennt werden, daß Bittner das Psychische nicht an einem bestimmten Ort des Körpers ansetzt oder stattfinden läßt, sondern daß Psyche eine Funktion des ganzen Körpers ist. Letztlich: "Das eigentliche Seelische ist eben das zu seiner eigenen Lucidität und Geistigkeit erwachte Körperliche."[53]

So bricht der psychische Mechanismus des Menschen in sich zusammen. Psyche findet sich in jedem Körper und in jedem Körperteil voll und ungeteilt, sofern dieser in der Aktion zu Selbstbewußtsein gelangt. Das Ich ist die körperliche Erinnerung und die Erfahrung der körperlichen Einheit all dieser in verschiedenen Situationen und Handlungen gemachten Bewußtheiten. Ganz so weit geht Bittner aber noch nicht. Wenn er die Körperseele mit dem "Basis-Ich", dem "unbewußten Ich", dem "Groddeckschen Es" gleichsetzt, beginnt die im Bild vom zweigipfeligen Berg oder doppelköpfigen Fabelwesen gewonnene Einheit wieder zu zerfallen.

---

51) Bittner (1974 e) S 160/161
52) ebenda S 161
53) ebenda S 159

Die Frage, wie es von der Körperseele, dem Basis-Ich zur Ich-Bewußtheit kommt, die das ganze Ich umfaßt, bleibt offen. Doch lohnt es festzuhalten, daß die Körperlichkeit nich als Ur- und Vorbild der Ganzheit und Intaktheit des Ich in den Blick gerückt wird, sondern als erste, einzige und damit einheitliche Quelle des Psychischen aufgedeckt wird, des Psychischen, das nicht an einen Ort in diesem Körper gebunden, sondern selbst Lebendigkeit und Selbstbewußtheit dieses ganzen Körpers ist.

3. ZUSAMMENFASSUNG

Wenn man das Ergebnis dieser Erörterungen betrachtet, spürt man noch eine tiefe Kluft zwischen dem, was im Projekt abgelaufen ist und dem, was sich als ein Ich darstellt, welches sich seiner nicht fremd fühlt. Aber wo eine Kluft ist, sind auch zwei Seiten die - wenn auch voneinander getrennt - aufeinander verweisen. Man möchte diese getrennten Aspekte völlig verschiedener Herkunft besser zusammenbringen. Bislang aber bildet nur der Begriff der Entfremdung eine abstrakte und noch unbefriedigende Brücke.

Ein Ablauf von Realitäten mit der deutlichen Empfindung von der Mißachtung des Ichs als selbstständiger, selbstverantwortlicher und bewegender Einheit steht dem metapsychologischen Strukturbild eines Ich gegenüber. Nun sind ja psychoanalytische Strukturmodelle nicht der bloßen Phantasie entsprungen. Sie sind vielmehr das abstrakt formulierte Ergebnis eines geschichtlichen Werdeprozesses, nämlich des Prozesses der Individuation. Schon der Entwurf des obigen Strukturbildes konnte nicht ohne ontogenetische Rückgriffe entworfen werden. Vielleicht gelingt eine leichtere Verbindung der gegensätzlichen Positionen, wenn man noch mehr auf Daten der Entwicklung des Ich zurückgeht und nicht vom Idealbild eines fertigen und vollkommenen, nicht entfremdetes Ichs ausgeht. Auf der anderen Seite wird es notwendig sein, den Ich-Verlust im Projekt etwas präziser zu fassen und sich nicht mit

einem globalen Eindruck zu begnügen.

Es muß also nocheinmal von vorne begonnen werden. Die bisherigen Erörterungen waren nur die Wegweiser, die die Richtung andeuten, in welcher sich die Überlegungen bewegen müssen. In welche Richtungen zeigen sie?

Das Ich wurde zunächst als innere Welt bestimmt. Das meint, daß ein Subjekt umso weniger Individuum ist, je weniger Welt es in sich zu einer inneren Welt zusammengetragen hat. Ohne diese Kategorie der inneren Welt, sofern ein Mensch überhaupt ohne sie gedacht werden kann, bliebe das Ich bloße allgemeinste biologische Bestimmung. Diese Dimension erweist sich als so umfassend wie grundlegend, daß man nicht erwarten kann, bei der Untersuchung sozialpsychologischer Vorgänge zwischen erwachsenen, normalen Menschen auf ihr Fehlen zu stoßen. Schon möchte man damit diese Kategorie, weil zu allgemein und zu selbstverständlich, als unbrauchbar für die gegenwärtige Untersuchung beiseite legen, da stellt sich der Gedanke quer, daß es ja nicht nur um das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein der inneren Welt geht, eine Frage, die sich nur in schwersten pathologischen Fällen stellt - sondern auch um größere oder geringere Ausdifferenzierung, ein Sachverhalt, der in der Entwicklung des Menschen niemals ein Ende findet. Wenn nun diese innere Welt, aus verinnerlichter und subjektiv verarbeiteter äußerer Welt entsteht, so ist ihre Entfaltung abhängig von dem Außenkontakt, den ein Ich hat. Zeigt sich dieser eingeschränkt oder behindert, darf man wohl daraus schließen, es auch mit einem Ich zu tun zu haben, das in seinen Möglichkeiten behindert ist. Damit ist eine erste Blickrichtung der Untersuchung angegeben, der in Teil 3, Verlust des Objekts, nachgegangen wird.

Die Dimension des Spiegel-Ich erlaubt eine schnellere und eindeutigere Verknüpfung mit dem gegenwärtigen Stand der Untersuchung. Es hatte sich als die Erfahrung des "ich bin ich" und "ich bin gut/schlecht" erwiesen. Damit deuten sich

Erlebnisse an, deren positive oder negative Tönung allen späteren Beziehungen zwischen Ich und Objekt eine grundlegende Tendenz verleiht: je nachdem wie ein Ich sich selbst empfindet, wird es sich seinen Objekten zuversichtlich oder mißtrauisch nähern. Diese Dimension gibt Anlaß zu der Frage, ob sich im Verlauf des Projektes Vorgänge aufweisen lassen, welche deutlich machen, daß Personen im Bewußtsein ihrer eigenen Identität und ihrer Selbstwertqualität wenigstens zeitweise verunsichert werden. Man wird darauf gefaßt sein müssen, den Verlust des Ichs und des Bewußtseins seiner eigenen Bedeutsamkeit nicht an der Oberfläche der Ereignisse aufzufinden. Vielleicht kann man diese Bereiche erst heranlangen, wenn ein Wall von Kompensationen dieses Verlustes beiseite geräumt wurde. Vom verschwinden des Subjekts und den Folgen im Selbstempfinden ist im Teil 2 ausführlicher die Rede.

Ein weiterer Aspekt eines Ich, das sich in seiner Haut nicht fremd fühlt, war der Bereich eines tiefsten persönlichen Kernes - das "wahre Selbst" - aus dem ein lebendiger Impuls hervordringt. Ihm gilt es eine Brücke zu schlagen, die bis in die äußeren Realitäten reicht, damit er dort etwas bewirken kann. Diese Brücke ist gebaut aus den Bausteinen des Schicksals aller Objektbeziehungen, die ein Ich in sich vereinigt. Wie sich dieser Weg von innen nach außen und von außen nach innen darstellen könnte, versucht Teil 4 durch den "kreativen Aktionszyklus" anschaulich zu machen. *)

Wenn so die unterschiedlichen Dimensionen des Ich an seiner Verbindung mit den Realitäten beteiligt sind, angefangen von seinen kognitiven Werkzeugen, über das Empfinden einer Sicherheit in sich selbst, bis hin zur Wahrnehmung eines Impulses, der aus einer ganz persönlichen Tiefe dringt, so hat das auch seine Folgen für die Beziehung des Verfassers dieser Analyse zu seinem Gegenstand, den Ereignissen des Projektverlaufs. Er wird sich nicht einfach auf die Daten rationaler Wahrnehmung beschränken dürfen, sondern muß versuchen, auch die anderen Dimensionen seines Ichs be-

*) Dieser Teil wurde später aus der Arbeit herausgenommen

obachtend und aushorchend mit hineinzubeziehen. Er ist ja von dem Schicksal des Versuchs dieser Analyse betroffen und gäbe nur eine teilweise und entfremdete Auskunft von diesen Dingen, wenn er nicht diese Betroffenheit als Instrument und als Wahrnehmungsdatum mit einbezöge. Er muß sich also selbst, über die Wahrnehmung seiner eigenen Befindlichkeit, als Vermittler dieser Realitäten in diese Untersuchung einbeziehen.

Devereux macht diese Aufgabe an der Unterscheidung zweier möglicher Experimente deutlich,[54] die zwei Weisen von Erfahrung repräsentieren, am "fester-Stock-Experiment" und am "loser-Stock-Experiment". Im ersten Fall hat ein untersuchender Mensch das Instrument Stock fest in der Hand und hantiert damit, dieses verändernd, am Objekt. Durch die Beobachtungen dessen, was sich durch den mehr oder weniger planmäßig geführten Stock an Veränderung ergibt, kann man Aussagen über das untersuchte Objekt machen. Die Ebene der Beobachtung liegt damit an der Grenze zwischen Stockende und Gegenstand.

Anders im "loser-Stock-Experiment". Hier wird der Stock nicht fest als Handlungsinstrument geführt, sondern liegt lose in der Hand, bereit, die Vibrationen und Bewegungen, die von der Berührung mit einem Objekt ausgehen, dem Ich weiterzuleiten. Das Stockinstrument dient also eher dem "passiveren" Registrieren als dem aktiven Untersuchen. Die Ebene der Wahrnehmung liegt nicht an der Grenze zwischen Stock und Objekt, sondern - frühestens - an der Berührungszone zwischen Stock und Hand, also am Körper. Wenn man noch genauer ist, liegt sie sogar im Körper, an der Stelle nämlich, wo die durch Nervenbahnen weitergeleitete Empfindung in Wahrnehmung umgewandelt wird.

Die Registrierung des Objekts außerhalb des Körpers erfordert andere Einstellungen und Hilfsmittel - nämlich distanzierte Beobachtung, Verstand, folgerndes Denken usw. - als die Er-

---

[54] Devereux (oJ)

fahrung des Objekts im Körper, die offensichtlich die verschiedenartigsten Weisen der Empfindung in Anspruch nimmt. So kann man z.B. auch wenigstens zweierlei Arten des Sehens festhalten: eines, das darauf gerichtet ist zu registrieren, Details wahrzunehmen, zu untersuchen und gegebenenfalls zusammenzusetzen; sowie ein Sehen, das völlig auf Empfangen eingestellt ist, das nicht den Gegenstand aktiv untersucht, sondern eher passiv abwartet, was sich ihm zeigt. Letzteres ist diffuser, ganzheitlicher und gibt deutlicher einen Gesamt-Eindruck wieder. Ehrenzweig[55)] hat diese beiden Arten des Sehens im Bereich der bildenden Kunst deutlich gemacht. Der Gruppenarbeiter kann sie in der Beobachtung des sozialen Geschehens unterscheiden: sein Auge kann einmal darauf ausgerichtet sein zu registrieren, daß jemand weint; oder aber sein Blick dient gleichsam als Leitung das Weinen des anderen in ihn selbst eindringen zu lassen, wo es dann am eigenen Leib ein Gefühl der Trauer oder des Schmerzes hervorruft. Beide Weisen des Sehens kann man als registrierendes und empathisches Sehen unterscheiden. Wahrscheinlich treten beide Arten des Wahrnehmens gleichzeitig auf, wenn sie nicht durch entsprechende Einstellung, mehr zur einen oder anderen Seite hin betont werden, beim wissenschaftlich forschenden Menschen mehr zur registrierenden Seite hin, beim Psychoanalytiker, beispielsweise, nach der anderen, der empathischen Seite hin.

In der Wahrnehmung von sozialem Geschehen, vor allem innerhalb eines Ablaufes, in dem darauf Wert gelegt wird, das "ganze Ich" zu beteiligen - und dies muß in der pädagogischen Wirklichkeit fast zwangsläufig der Fall sein - sind aber beide Wahrnehmungsweisen nötig. Ebenso kann die die Persönlichkeit aufteilende, registrierende Wahrnehmung im forschenden Einsatz innerhalb eines sozialen Feldes nur dann ausgeglichen werden, wenn auch diese zweite Art der Wahrnehmung gleichberechtigt und damit korrigierend eingesetzt werden kann.

Man sieht, der anfängliche, diffuse Begriff der Entpersönlichung hat sich bereits in mehrere Aspekte differenziert,

---

55) Ehrenzweig (1974)

in eine uneingeschränkte Verbindung des Ich mit seinen Objekten,
in einen eng damit verbundenen Gesichtspunkt des lebendigen Austausches zwischen innen und außen,
und in eine Sphäre persönlicher Identität und Sicherheit, deren Qualität, aus frühen Objekterfahrungen hervorgegangen, die späteren Realitätsbeziehungen tönt.
In der Realität des Projekts lassen sich diese Dimensionen nur aufspüren, wenn sie auch an der Tätigkeit des Analysierens beteiligt werden: die Untersuchung von Subjekten kann nicht mittels abstrkter Schemata oder mechanischer Apparate erfolgen, sondern nur über ein anderes Ich, das versucht, sich ganzheitlich auf diese Subjekte einzulassen und bereit ist, all seine dadurch gewonnenen Erfahrungen in die Untersuchung mit einzubeziehen. Mit den Grenzen des untersuchenden Ichs sind auch die der Untersuchung gesetzt. Möglichkeiten und Einschränkungen der folgenden Versuche einer Analyse sind damit abgesteckt: die Untersuchung kann nur das entdecken, was der Untersucher in der Lage war, an sich selbst aufzuspüren.

TEIL 2

VERLUST DES SUBJEKTS

1. SPRECHEN

1.1. SPRACHLOSIGKEIT - VOM VERSCHWINDEN DES SUBJEKTS AUS DER SACHLICHEN REDE

Vielleicht mag es übertrieben klingen, davon zu sprechen, daß das Subjekt in den Diskussionen zuweilen verlorengeht, denn schließlich bleiben alle Personen anwesend, es wird gesprochen, Meinungen werden vertreten und schließlich auch Pläne gefaßt und durchgesetzt. Doch der Eindruck, daß das Ergebnis der Diskussionen schwerlich den betriebenen Aufwand rechtfertigt, mag einen Hinweis geben, daß offensichtlich zahlreiche und aufwendige Umwege in diese Gespräche eingefügt waren. Er verträgt sich ebenfalls mit der Annahme, daß dieser Leerlauf auch dadurch zustande kommen konnte, daß die beteiligten Personen, oder wenigstens ein bestimmter Teil von ihnen, in irgendeiner noch näher zu untersuchenden Weise als "vollständiges" Subjekt aus der Diskussion herausfielen. Da, wie schon gesagt, die Personen jedoch anwesend blieben und sich beteiligten, muß es sich um eine Art des Herausfallens in einem übertragenen Sinn handeln: So wie die Personen vorhanden waren, wurden sie nicht in der Diskussion repräsentiert; d.h. es fand nur ein Teil dessen Eingang in diese Auseinandersetzungen, was in Wirklichkeit wahrnehmbar oder denkbar im einzelnen in Bezug auf die jeweils diskutierte Sache vorhanden war. Was nicht in Wort oder Geste präsent gemacht wurde, blieb unsichtbar. Der jeweilige Gegenüber kann sich natürlich nur insoweit eine Vorstellung vom anderen machen, von dessen Denken, Fühlen und Tun, soweit dieser sich in irgend einer Form kommunikativer Repräsentanz materialisiert. So kann eine Person zwar körperlich vorhanden sein und dennoch nicht als Subjekt in ihren Eigenheiten wahrnehmbar, wenn sie sich weigert oder es nicht fertigbringt, ihre subjektive Realität auf dieser Repräsentanzenebene wahrnehmbar zu machen.

Unter subjektiver Realität werden dabei nicht nur die individuellen psychischen Mechanismen verstanden, die in ihrer jeweiligen Zusammensetzung das Bild eines Subjekts

beeinflussen. In ihr sind, wie in Teil 1 diskutiert, auch die Niederschläge aller bisher gehabten Realitätsbeziehungen enthalten. Diese subjektive Realität ist also zusammengesetzt aus den individuellen psychischen Reaktionen, wie auch aus dem, was diese Person an Realität sich selbst angegliedert hat. Sie ist zunächst gemeint, wenn von einem Verlust des Subjekts die Rede ist. Das Ich geht als ein Gesamt subjektiver Realität dem anderen verloren, weil es sich nicht genügend äußert; gleichwohl mag es sich als Ich vorhanden fühlen.

Doch dieser Verlust des Subjekts geht noch weiter. Im ersten Sinn entschwindet es, obwohl real vorhanden, dem Gesprächspartner. In einem zweiten Sinn verliert dieses Ich auch sich selbst, d.h. die Wahrnehmung von sich selbst als einem abgegrenzten, eigenständigen und konturierten Individuum, wenn es ständig, häufig oder auch nur in bestimmten Situationen unfähig ist, sich selbst in Beziehungen zu Dingen zu realisieren und zu objektivieren. Wenn also der Verzicht auf objektive Äußerungen des Ich nicht nur eine momentane, situationsgebundene Entscheidung ist, sondern eine dauerhaftere Erscheinung, muß das Ich auch in seinem Selbsterleben diffus, unklar und unsicher bleiben, weil es die Materialisierung seines Subjektseins im Umgang mit Realitäten - aus welchen Gründen auch immer - unterläßt. Das Ich wird, auch für sich selbst, nur dann eine Tatsache, wenn es sich auf den "Versöhnungs- und Abgrenzungskampf" [1] mit den Fakten der Realität einläßt.

Es wird später noch genauer gezeigt werden, daß eine der ersten und wesentlichsten Tatsachen, der sich ein Ich im Laufe seiner Entwicklung zu einem Subjekt stellen muß, die Entdeckung des Kleinkindes ist, daß es ein von seiner Pflegeperson g e t r e n n t e s Wesen ist. Die Reaktion auf diese Tatsache scheint so fundamental zu sein, daß sie imstande ist, alle späteren Beziehungen dieses Individuums zu möglichen Realitäten zu überschatten. Man erkennt aus dieser Beziehung, daß dem Verschwinden des Subjekts aus

---

[1] Stierlin, (1971)

einem Realitätszusammenhang, wie es oben definiert wurde, ein ontogenetisch früher Zustand des unfertigen Ich entspricht, in welchem dieses tatsächlich im Objekt, nämlich der Pflegeperson, wie in einer alles integrierenden Umwelt aufgeht und für sich noch keine eigenständige Kontur gefunden hat.[2] Es kann daraus die Vorstellung gebildet werden, daß auch das spätere "Verschwinden" in irgendeiner weise solche frühen Zustände ganz oder teilweise wiederholt.

Diese Vorüberlegungen haben erbracht, daß Verlust des Subjekts nicht äußere, körperliche Abwesenheit meint, sondern seine psychische Repräsentanz in der Realität im Auge hat, die verloren geht, wenn ein Ich sich nicht oder nur wenig im Kontakt mit der Realität äußert. Dieser Verlust hat einen doppelten Aspekt: das Subjekt verschwindet als solches für einen anderen, und es verliert sich selbst in dem Sinn, daß es sich nicht mehr genügend als eigenständiges und abgegrenztes Individuum erlebt, sich selbst vage und unsicher fühlt.

Die erste und deutlichste Ebene der Repräsentanz, mit welcher ein Subjekt die Tatsache seiner Anwesenheit und deren Qualität in einer Diskussion zeigt, ist die Sprache. Ein Individuum, das nicht oder nur wenig spricht, das sich vielleicht nur sporadisch und unklar äußert, verschwindet aus dem Rahmen eine Diskussion allzuleicht als Subjekt und dies, wie sich nachweisen läßt, nicht nur zu seinem eigenen Schaden, sondern auch zum Nachteil der Sache, um die sich das Gespräch dreht.

Das erste Kapitel dieses Teils wird sich also mit der Sprache befassen. Dabei gilt Sprechen als ein Modus, durch welchen sich das sprechende Ich als Individuum selbst vergegenwärtigt. Die Rede signalisiert in dieser Hinsicht die Anteile des Ich, die dieses in den sozialen Kontakt einbringt. Sie vergegenwärtigt Qualität und Umfang des Bezugs zu sozialen und sachlichen Tatsachen.

---

[2] Vergl. z.B. die "autistische" und die "symbiotische Phase" in der frühen Entwicklung des Säuglings, Mahler (1972)

Sprache wird als ein Medium genommen und untersucht, in welchem sich ein strukturell gesicherter oder ungesicherter Bezug zu einem persönlichen oder sachlichen Nicht-Ich, zu einem Objekt im weiten, psychoanalytischen Sinn ausdrückt. Dahinter steht die Frage, inwieweit die Sprache im jeweils untersuchten Fall das Ich als individuelles Ich, und das Objekt als abgegrenztes, eigenständiges anderes konstituiert. Dabei werden hier nicht sprachpsychologische Untersuchungen über Veränderungen in der Sprache selbst angestellt, die Indiz für die Qualität der Subjekt-Objekt-Beziehung sein könnten. Dies wäre reizvoll und sicherlich auch wichtig, würde den gegenwärtigen Rahmen jedoch ungebührlich ausdehnen. Es genügt für den gegenwärtigen Zusammenhang, nämlich den Verlust des Subjekts in der Diskussion zu erweisen, dies an verschiedenen Formen des Verlusts von Sprache und ihren Folgen aufzuzeigen.

1.1.1. GEZÄHLTES SCHWEIGEN

Das deutlichste Verschwinden von Sprache ist das Schweigen. Es kann,da empirisch gegriffen werden, wo es als begrenztes, von Sprache umsäumtes Loch im Kontinuum der Rede auftritt. Hier kann man vom Schweigen als einem Verstummen sprechen, weil es als Reaktion auf einen Vorgang innerhalb des Gesprächs zurückgeführt werden kann. Die Psychoanalyse kennt in der Regel zwei Deutungen dieser Art von Schweigen aus seinem Auftreten innerhalb der therapeutischen Arbeit: Schweigen als Phase der kreativen Besinnung und Schweigen als Widerstand.[3] Die erste Möglichkeit findet in dieser Arbeit in einem anderen Kontext Beachtung.[4] Für die zweite Form gibt es im Diskussionsmaterial Hinweise, die weiter unten diskutiert werden.

Die vorliegende Daten geben aber auch einen Hinweis auf eine weniger umgrenzte Art des Schweigens oder Verstummens für die der Begriff Sprachlosigkeit eher zutrifft. Es ist eine Stummheit, die sich permanent durch die Gespräche zieht, die, da

---

[3] Balint (1970) insbes. S 213 - 216

[4] Kapitel über den kreativen Aktionszyklus s.S.; **dieses Kapitel wurde inzwischen aus dieser Arbeit ausgegliedert.**

sie kaum Brüche im Gespräch erzeugt, wenig oder überhaupt nicht auffällt - es sei denn, eine größere Gruppe von Mitgliedern der Diskussionsrunde hat an dieser permanenten Sprachlosigkeit teil. Diese Art der Sprachlosigkeit ist empirisch nur schwer auszumachen, da man sie höchstens als ein dauerhaftes Fehlen registrieren kann. Sie sagt, da sie offensichtlich über den Sinnkontext des laufenden Gesprächs hinausweist, auch wenig genaues über sich selbst aus. Es ist daher wichtig, sie an solchen Stellen des Gesprächs zu greifen, an denen sie sich selbst benennt. Die Gruppe, der Erzieher ist von ihr hauptsächlich betroffen.

Es war eine frühe und damals zu wenig beachtete Beobachtung im Ablauf der Vorbereitungsgespräche für das Projekt, daß vor allem die Erzieher zu den Plänen, die ihnen vorgestellt wurden, schwiegen. Zwar wurde über die Einführung der Projektarbeit diskutiert und abgestimmt, aber in Wirklichkeit waren dabei die Erzieher nicht oder nur wenig hervorgetreten. Es sprachen vor allem die Lehrer, der Heim- und der Projektleiter. Die Abstimmung über das Projekt, an der sich natürlich auch die Erzieher beteiligten, kann wohl nur als eine sehr reduzierte Weise der Kommunikation eingeordnet werden, mit deren Hilfe zwar globale Fragen entschieden werden können, sich aber kein Bild komplexer Zustände oder Vorgänge herstellen läßt. So war vor Beginn des Projekts zwar gesprochen worden, aber die Erzieher hatten sich weitgehend an diesem Gespräch nicht beteiligt.

Eine ähnliche Tendenz läßt sich an allen späteren Diskussionen ablesen. Obwohl etwa ebensoviele Erzieher wie Lehrer an den Diskussionen teilnahmen, dominierten in allen die Lehrer einschließlich Heim-, Projektleiter und Psychologe. In der zweiten gemeinsamen Sitzung, die sich über einen ganzen Tag erstreckt, stehen z.B. 105 Erzieherbeiträgen gut doppelt soviele Lehrerwortmeldungen gegenüber und fast d r e i m a l soviele Äußerungen von Heimleiter, Projektleiter und Psychologe zusammengenommen. Drei Personen haben dreimal soviel Beiträge geliefert wie etwa zehn Erzieher.

In der dritten gemeinsamen Sitzung verschiebt sich das Verhältnis der Gesprächskontakte zwischen diesen drei Personen und den Erziehern zugunsten der letzteren. Aber auch hier sprechen diese drei noch 1 1/2 mal häufiger als die Erzieher; genauso, wie bei der zweiten Sitzung, bleibt das Verhältnis der Gesprächsbeiträge von Lehrern und Erziehern 2 : 1. Die Erzieher scheinen also eingekeilt zwischen zwei wortgewaltige Blöcke. Die Zange, in der sich die Erzieher sprachlich zu befinden scheinen, griffe noch schärfer, wenn man den Umfang der jeweiligen Wortbeiträge mitberücksichtigen würde. Dieser ist sowohl bei den meisten Lehrern, als auch bei der Dreiergruppe Heim-, Projektleiter und Psychologe wesentlich größer als bei den Erziehern. Wenn man dann noch einen Schritt weiterginge und auch berücksichtigen wollte, welche Beiträge den Gang der Diskussionen am stärksten beeinflußten, so würden auch wieder die Äußerungen der Lehrer und der Dreiergruppe über die Auswirkungen der Erzieherbeiträge dominieren. Diese Daten mögen nur dazu dienen, einen Eindruck etwas plastischer hervortreten zu lassen, der sich, ohne zu zählen und bewußt zu gewichten, auch beim aufmerksamen Anhören der Diskussion einstellt.

1.1.2. BEMERKTES SCHWEIGEN

Gerade war von einer sprachlichen Zange die Rede. Dieses Bild ruft den Eindruck einer Übermacht der Lehrer und der Leitungsgruppe hervor. Nun sind die Erzieher ja zahlenmäßig diesen beiden Gruppierungen nicht unterlegen und es fragt sich, kann das, was als Übermacht der einen aufscheint, nicht auch als ein bewußtes oder unbewußtes Zurücktreten der anderen gedeutet werden. Oder, m.a.W., füllen die beiden Gruppen nicht vielleicht ein Vakuum, das die Erzieher dadurch übriglassen, daß sie sich an den Diskussionen nicht in dem Umfang beteiligen, wie es ihrer Zahl und ihrer Bedeutung entspricht.

Um dies etwas genauer zu untersuchen, muß man nun nach Bruchstellen in den Gesprächen selbst sehen, an welchen das Herausfallen der Erzieher aus dem Gespräch selbst aufscheint, wo also dieses Fehlen sich im Gesprächsverlauf selbst bemerkbar macht.

Im ersten dieser Beispiele wird dieses "Fehlen" bereits während der Diskussion bemerkt und angesprochen. Es stammt aus der siebten Zusammenkunft, also einer der Sitzungen, in welchen das Resumee der einjährigen Versuchsarbeit gezogen werden soll. Eine der, von den Erziehern beklagten, Schwierigkeiten war das Überhandnehmen unflätiger Redeweisen bei den Kindern. Lehrer und Projektleute hatten einige Überlegungen zu diesen Erscheinungen angestellt, bis man schließlich feststellte, daß die Erzieher, die ja am meisten unter diesem Problem gelitten hatten, dazu völlig schweigend geblieben waren.

PL. "Wir haben jetzt wieder ein altes Thema angesprochen und wie üblich haben die "schnellen Brüter" die ganze Diskussion wieder an sich gerissen. Ich bekenne mich da selbst schuldig. Ich glaube, wir haben einen ganz großen Teil der Leute, die hier sind, und die ein berechtigtes Interesse daran haben, daß dieses Problem gelöst wird, einfach unter den Tisch geredet. Tut mir leid.

(Schweigen)

KeL. Können wir jetzt nicht fragen, wer das akzeptieren könnte? Welche Regelung? Ob?

PL. Ich möchte nochmal auf das, was ich vorhin gesagt habe, zurückkommen. Wir stehen in einer Gefahr,.... dieses Problem jetzt abzuschließen, wobei wir nur einen Teil der hier anwesenden Leute dazu gehört haben, und ich möchte einfach vorschlagen, daß wir jetzt doch nochmal einen Schritt zurückgehen und nochmal Eindrücke und Meinungen und Stellungsnehmen auch von den Erziehern einfach hören und sammeln, damit wir mal das Problem in seiner Tragweite auch nach der anderen Seite mal ___ können. Bis jetzt haben wir wirklich nur die Stellungsnahmen und die Erlebnisse von Lehrern gehört." 5)

---

5) VII, 18-19; Zitierweise: die römische Zahl gibt die angeführte Sitzung wieder, die Zahlen dahinter die jeweiligen Seiten des betreffenden Wortprotokolls. Die beteiligten Personen werden durch Buchstabenkombinationen gekennzeichnet. HL=Heimleiter, PL=Projektleiter; ein E hinter den beiden ersten Buchstaben bedeutet eine Person aus dem Kreis der Erzieher, ein L eine aus dem Kreis der Lehrer. Pünktchen ... bezeichnen Auslassungen des Verfassers, Striche ___ eine im Tonbandprotokoll unverständliche Stelle.

Hier scheint beim ersten Hinsehen ein Bekenntnis zur Übermacht der Lehrer vorzuliegen. Doch diese Übermacht wird ja an dieser Stelle zurückgenommen. Und auch nach dieser offensichtlichen Intervention zugunsten der Erzieher kommen von diesen kaum Meinungen zum Thema verbaler Aggressionen der Kinder. Oder sollte dies an dieser Intervention selbst liegen? Verschleiert die Geste der Rücksichtnahme nicht gerade die Macht, die hinter dieser scheinbaren Gunst sich etabliert hat? Degradiert das Eintreten für jemanden diesen nicht erst recht zum Hilfsbedürftigen, der sich anscheinend nicht selbst äußern und genügend wehren kann? Oder tritt hier vielleicht doch eine Hilfsbedürftigkeit ans Licht, die diesen sicherliche plumpen Unterstützungsversuch provoziert? Auch wenn diese Fragen hier noch nicht beantwortet werden können, so tritt doch die Möglichkeit deutlicher ins Licht, daß das Schweigen nicht nur eine Folge der Übermacht der anderen sein könnte, sondern genausogut ein Zeichen einer Unsicherheit auf Seiten der Erzieher, die der anderen Gesprächsseite "freiwillig" eine Übermacht einräumt. Die Frage der Hilfsbedürftigkeit, die in diesem Beispiel unklar anklingt, weist in die letztgenannte Richtung. Sicher jedoch zeigt diese Stelle, daß die Erzieher nicht im Gespräch repräsentiert sind, obwohl sie es waren, die das Thema als Problem vorgebracht hatten und, daß dieses Fehlen als ein Verlust im Gespräch erlebt wird. Zur Frage der Hilfsbedürftigkeit wird man noch weitere Beispiele untersuchen müssen.

3.1.3. EINGESTÄNDNIS GESCHWIEGEN ZU HABEN

An einer zweiten Stelle macht sich die relative Sprachlosigkeit der Erzieher bemerkbar. In mehreren Diskussionen ist die Rede von den notwendigen Absprachen, die zum Wohl der Kinder zwischen allen am Erziehungsprozeß Beteiligten zu treffen wären. Wieder sind es die Erzieher, die solche Absprachen fordern.Gleichwohl tragen die Erzieher ihre Ansichten und Bedürfnisse nicht bei, wenn es darum geht, gemeinsam konkrete Wege zu finden, nämlich in der Diskussion.

Aber sogar dann wird das Gespräch über die Kinder unterlassen, wenn es um eine schwierige Situation geht. Ein Erzieher selbst gibt Zeugnis von diesem Versäumen. Er bezieht sich dabei auf eine Situation, wo bemängelt wurde, daß ein Lehrer, statt Rechenleistungen zu verlangen, angeblich gestattet hatte, Heftchen zu lesen.

JgE. "Aber ich will noch dazu sagen, und das möchte ich betonen, wenn das meinem Kind in der Schule passieren täte, würde ich zum Lehrer laufen, zum Rektor laufen, ..., und das hab ich als Erzieher leider nicht ernst genommen, und b i n n i c h t z u d e r b e t r e f f e n d e n S t e l l e h i n g e g a n g e n, ... das ist ein Fehler von mir." 6)

Auch wenn dies ein Einzelfall eines solchen Eingeständnisses ist, so ist er doch ein kleiner Beitrag zum Verständnis des Problems Schweigen: es wird von einem, der selbst geschwiegen hat, als Unterlassung dargestellt. Daß er nicht geschwiegen hätte, wenn das Gleiche seinem eigenen Kind passiert wäre und nicht einem ihm anvertrauten Heimkind, deutet eine hohe Schwelle an, die sich vor einem Sprechen aufwirft, das sich in einem Problem engagiert. Nur das eigene Kind gibt anscheinend ausreichend Anlaß, diese Schwelle zu überwinden.

1.1.4. SCHWEIGEN ÜBER DIE SACHE, KLAGE ÜBER DIE REDENDEN

An einer dritten Stelle führt das versäumte Sprechen dazu, sich das, was durch das Schweigen Schaden litt, nämlich die Selbstachtung, in einer Wendung des Gesprächs wiederzuholen. Wiederum hatten die Erzieher ein Thema aufgebracht, diesmal das der Heimvollversammlung (III, 8). Ein Lehrer hatte schon früher einmal vorgeschlagen, eine Heimvollversammlung - etwa nach dem Muster Summerhill[7] - einzuführen, an der also alle im Heim tätigen und betreuten Personen mit Stimmrecht beteiligt wären. Die Vorbereitungen zu der ersten Heimvollversammlung waren inzwischen angelaufen. Nun beklagen sich

6) VI, 27 (Hervorhebung vom Verfasser)

7) Neill (1969)

die Erzieher, daß sie bei diesen Vorbereitungen gänzlich übergangen worden seien. So lange es gilt, diesen Vorwurf zu vertreten, sind die Erzieher am Gespräch lebhaft beteiligt (III, 10-20). Aber als sich aus dieser Auseinandersetzung heraus eine Diskussion über Möglichkeiten und Nutzen einer solchen Versammlung entwickelt, die bis hin zu konkreten Absprachen über vorzubereitende Dinge führt, verschwinden die Erzieher daraus. D.h. es vollzieht sich nochmals der Grund ihres Vorwurfes: sie fallen aus dem vorbereitenden Gespräch heraus, nun aber trotz ihrer Anwesenheit und der Möglichkeit, sich an den Erörterungen zu beteiligen (III, 20-28). Als nun die Absprachen einiger konkreter Details, unter schweigender Beteiligung der Erzieher ihrem Ende zugeht, ergibt sich eine überraschende Wendung des Gesprächs. Das Protokoll verzeichnet, noch während die Diskussion weiterläuft, eine nicht verständliche Unterhaltung einer Untergruppe. Daraus meldet sich, wohl durch den Heimleiter bestärkt, ein Erzieher zu Wort:

JgE. "Ich habe den Eindruck, daß wir noch am gleichen Punkt sind, wie gestern. Daß wir, ob persönliche Gründe. oder was für Gründe das sind, daß die noch nicht abgebaut sind, und daß deshalb andere gar nicht reif sind für ein Gespräch, ...

.....

HL. Ich glaube, wir sollten berichten, was wir eben besprochen haben. Sind Sie alle bereit, die Argumente, die von den einzelnen Seiten gesagt worden sind, nochmal auf den Tisch zu legen, ...

.....

HL. Das Problem des Vertrauens, das wir brauchen.

JgE. Das steht noch im Raum, und so lang kann man keine fruchtbare Arbeit leisten.

HL. Das Problem der Arroganz, ich frage, ob das noch im Raum steht?

AtE. Die Frage des Vertrauens ja, aber der Arroganz nicht. ...

.....

SkE. Daß wir als Partner nicht akzeptiert werden ...." 8)

8) III, 28

Es taucht das Thema von Mißtrauen und Arroganz auf, plötzlich, unvorbereitet durch das, was an Sachgehalten gerade besprochen wurde. Wenn es also nicht aus der sachlichen Quelle, der Diskussion stammt, woher dann? Es muß wohl in den Gefühlen enthalten gewesen sein, die durch die Gespräche geweckt wurden. Was hat aber dieser Durchbruch des Emotionalen vor dem Sachlichen an dieser Stelle zu bedeuten? Es läßt sich ein Zusammenhang bilden: Das mögliche Eingeständnis, daß man wieder aus einem Gespräch gefallen ist, das eigentlich interessiert und betrifft, wird von einem aufbrechenden Mißtrauen denjenigen gegenüber verdeckt, die die Diskussion ungeniert zu führen scheinen. Dieses dann aber entlädt sich in dem Vorwurf, daß die Vertrauensbasis zwischen Lehrern und Erziehern nicht hergestellt sei, ja, daß die Erzieher nicht als vollwertige Partner akzeptiert würden. Dahinter bleibt der Vorwurf der Arroganz, obwohl ausdrücklich als Thema verneint, verborgen an die Adresse der Redenden bestehen. Statt sich dem sachlichen Gespräch zu stellen, wird hinterher allgemein über die anderen geklagt, die es angeblich fertig bringen, erwachsenen Menschen ihre Partnerrolle vorzuenthalten. Diese Klage über die anderen tritt an die Stelle sachlicher Auseinandersetzung und verdeckt obendrein das beschämende Eingeständnis, in der sachlichen Initiative versagt zu haben. Durch diese Wendung ins Persönliche geht der vorher im Zentrum stehende Sachbezug unversehens in der Diskussion verloren, ohne daß diese Wendung über den bloßen Vorwurf hinaus thematisiert wird. Eine solche Thematisierung würde wiederum einen sachlichen Anspruch enthalten, nämlich den, die Vorwürfe fragend, anklagend und mit kritischer Energie zu verfolgen, um dadurch zu sachlich bezogenen Lösungen vorzudringen. Diesem Anspruch wollen oder können die Erzieher sich nicht stellen. Ihr Werkzeug, den Lauf der Dinge zu beeinflussen, scheint der globale Vorwurf zu sein, mit dem unausgesprochenen Appell auf Rücksichtnahme und Beseitigung der indizierten Fakten im Gefolge, nicht die Kritik mit ihrem Anspruch auf beiseitige Auseinandersetzung, die nicht ohne gegenseitige Verunsicherung zu bewältigen ist. Ein wichtiges Ergebnis aber

bringt diese Wendung, sie führt die sonst Schweigenden wieder ins Gespräch ein. Es fällt auf, daß den Erziehern zwar schwerfällt, sich an einem sachlich zentrierten Gespräch zu beteiligen, die Hürde aber, einen Vorwurf vorzubringen, mit dem sie das Gespräch auf sich selbst zentrieren, zumindest nicht gleich hoch zu sein scheint. Dem entspricht auch die Beobachtung, daß die Erzieher zwar immer wieder problematische Dinge, unter denen sie leiden, dem Projekt vorwerfen, daß sie aber dann, wenn es um die Klärung der sachlichen Zusammenhänge geht, verstummen.

Neben dem allgemeinen Eindruck, daß die Erzieher in den Diskussionsbeiträgen ziemlich unterrepräsentiert sind, haben die drei Beispiele Stellen gezeigt, an welchen dieses Schweigen in den Gesprächen selbst angesprochen wurde. An diesen Schnittstellen, wo Schweigen in Rede übergeht, offenbart es sich als eine Hilflosigkeit, ein eingestandenes Versagen und als Vorwurf, der anderen zuschiebt, was als Mangel an sich selbst nicht vertreten werden mag. Es zeigt sich nicht als ein Verstummen, das aus einem wirklichen Kampf mit einem überlegenen Gegner hervorgeht. Vielmehr scheint eine von vorneherein den Lehrern und der drei Funktionsträgern zugeschobene Überlegenheit dazu zu führen, daß schon gar keine oder nur unzureichende Versuche gemacht werden, den eigenen Standpunkt deutlich zu machen. Dieser vorzeitige Verzicht ist es, der den Eindruck des "Fehlens" durch Schweigen hervorruft.

Sprachlosigkeit, so wie sie hier beschrieben wurde, gibt also zur Vermutung Anlaß, von einem Verlust des Subjekts in der Rede zu sprechen. Gleichzeitig scheint aber auch auf, daß das Subjekt so ganz nicht verschwindet und daß es Möglichkeiten weiß, über andere Arten von Rede, als über das sachliche Gespräch, auf sich aufmerksam zu machen. Man wird also einschränken müssen und nur von einem Verschwinden des Subjekts aus der sachlich zielgerichteten Rede sprechen dürfen.

1.2. SCHWIERIGKEITEN DER REDE

1.2.1. EINGESTÄNDNIS DER SPRECHSCHWIERIGKEITEN UND DER VERLUST VON AUTONOMIE

Auch der nächste Punkt dieser Analyse stützt die Annahme, daß das Herausfallen aus dem Wort eine tiefere Begründung bloßlegt als die Annahme, es sei lediglich jemand unter den Tisch geredet worden. Wenn man das volle Sprechen als eine Seite eines Kontinuums auffaßt, an deren anderen Ende die Sprachlosigkeit steht, als Schwierigkeit sich auszudrücken, kann man sich eine Reihe von Übergängen vorstellen, die alle ein unvollständiges Verbalisieren betreffen. Schwierigkeiten der sprachlichen Äußerung könnten in diesem Sinn Vorstufen zur Sprachlosigkeit sein und als solche verlangt ihr Auftreten im gegenwärtigen Zusammenhang Interesse. Wiederum ginge es zu weit, die sprachlichen Strukturen zu untersuchen, durch welche die Redeschwierigkeiten sich selbst dokumentieren. Um die angestrebte Kette von Nachweisen einer Rücknahme des Subjekts fortzuführen, mag es genügen, das Vorhandensein solcher Schwierigkeiten aufzuzeigen. Sie werden von einigen Erziehern selbst geäußert:

SkE. "Ich habs noch nicht zusammen ..." (II, 13)

oder

HnE. "Es tut mir leid, daß ich es nicht besser sagen kann, aber ich kann es nicht." (III, 44)

AtE. "Ja, ich hab mich vielleicht jetzt wieder nicht ganz gut ausgedrückt." (II, 40)

Solche Äußerungen kommen fast ausschließlich von Erziehern und passen in ein Bild der sprachlichen Unsicherheit innerhalb der Diskussion. Aus ihnen lassen sich aber auch zwei weiterführende Auffälligkeiten herauslesen:

1. das Phänomen der Unklarheit des Gemeinten;
2. die Scham über das Versagen.

Der Punkt Scham wird weiter unten aufgegriffen werden, wenn noch einiges Material zusammengetragen ist. Die zuerst zitierte Äußerung, "ich habs noch nicht zusammen", gibt eine sehr alltägliche und geläufige Situation wieder, nämlich, daß man im Augenblick das Gemeinte noch nicht klar ausdrücken kann. Offensichtlich befindet es sich im Denkenden in einem Zustand, in welchem es diesem zwar deutlich bewußt ist, aber gleichzeitig noch so unstrukturiert, daß es noch nicht in feste sprachliche Kontur gefaßt werden kann. Meist bedarf es einfach noch einer Weile des ungestörten Nachdenkens, bis dies dann gelingt. Man kann daraus schließen, daß Sprachlosigkeit oder Sprechschwierigkeit Ausdruck einer Beeinträchtigung im Denkvorgang ist, daß möglicherweise ungünstige äußere Umstände es verhindern, daß ein Gedanke sich klärt, Kontur gewinnt und klar geäußert werden kann.

Sieht man den Kontext eines dieser Beispiele an, so ergeben sich durchaus Anhaltspunkte für eine solche Annahme. Zunächst wird ein heißes Eisen in der Diskussion vorsichtig angepackt. Es ist die Frage der gegenseitigen Information und, damit verbunden, das Problem einer Einheitlichkeit im pädagogischen Handeln, welches den Erziehern auf den Nägeln brennt, deren bisherige Selbstverständlichkeit in Erziehungsdingen durch das Projekt weitgehend bedroht ist. Das Thema der Diskussion allein erklärt schon eine gewisse emotionale Unsicherheit, denn es greift bisher geübte Selbstverständlichkeiten an. Darüberhinaus wird diese Diskussion streng nach einer Rednerliste geführt. Das bedeutet u.a., daß sich nicht unbedingt ein roter Faden inneren Sinns von einem Beitrag zum anderen zieht. Man ist vielleicht schon neuen Gedanken in der Diskussion gefolgt, bis man endlich an der Reihe ist und muß nun auf einen früheren Gedanken umschalten, der im momentanen Denken möglicherweise schon gar nicht mehr vorhanden ist. Diese Diskontinuität des Denkens erschwert das Ausformulieren eines Gedankens, wenn man endlich an der Reihe ist. Man darf beide Momente zusammenfassen, als Faktoren, die Unsicherheit bereiten. Vielleicht gelingt es, diese "Unsicherheit" später noch näher zu bezeichnen. Sie könnte jedenfalls ein Anlaß

dafür sein, daß Dinge, die gesagt werden sollen, dem Sprecher selbst diffus und unklar bleiben und damit in keine verständliche und mitteilbare Form gebracht werden können. Der Sprecher verstummt, in der Runde bleibt von ihm der Eindruck von Undeutlichkeit, seine persönliche Kontur verschwimmt.

Auch wenn von der Scham hier noch nicht die Rede sein soll, so verlohnt es sich doch im Auge zu behalten, daß in den hier beigezogenen Beispielen Scham und Unsicherheit eng miteinander verknüpft sind. Erikson[9)] hat in der individuellen Entwicklung des Menschen vor allem Antworten auf ganz spezifische Herausforderungen seiner sozialen Umwelt gesehen und dabei acht verschiedene altersabhängige Phasen beschrieben. Nach der ersten Aufgabe des Neugeborenen, nämlich Vertrauen gegen Urmißtrauen zu gewinnen, dreht sich seine zweite, unverzichtbar notwendige Anstrengung um ein Stück Autonomie, die der Scham und dem Selbstzweifel abgerungen werden muß. Haben die hier beschriebenen Probleme der Verunsicherung nicht auch mit Autonomie, deren Verlust oder Wiederherstellung zu tun? Sollten sie vielleicht einen Zusammenhang aufreißen, der so tief im frühkindlichen Leben verankert ist?

Ausführlicher noch, als von den Erziehern selbst, wird die Schwierigkeit, seine eigenen Bedürfnisse ins Gespräch zubringen, von der Frau des Heimleiters in einer Diskussion geäußert. Sie hat innerhalb des Heimes keine offizielle Funktion, genießt aber bei den Erziehern ein besonderes Vertrauen. Sie kann eher ansprechen, was den direkt betroffenen Erziehern schwerfallen muß.

Fr. H. "... hat sich praktisch heute wieder gezeigt... daß die Lehrer predigen, die anderen kommen nur vereinzelt. Das ist ein immerwährendes Handicap, es müßten viele Beiträge kommen von den Gruppen. Wir sollten uns doch trauen, mir fällt es selbst auch sehr schwer, etwas zu formulieren und dann vielleicht auch zu einem späteren Zeitpunkt zu sagen, einfach etwas zu sagen, was einem am Herzen liegt, auch wenn es nicht so gut

---

9) Erikson (1968)

formuliert klingt, wie ein Lehrer das sagen kann. Nicht, wenn Herr HrL fragt, wie war das eben, wie können wir darüber diskutieren, dann müßten doch einfach mal die Möglichkeiten zur Diskussion da sein, und zwar von der ganzen Belegschaft her und nicht nur von den Lehrern her. Es müßte doch was kommen, man macht sich Gedanken, jetzt müßte doch der oder der, ___ wie es von der Gruppe aus ist, und dann kommt es nicht. ___ es geht doch nicht, daß man hinterher nur von einzelnen Widerspruch hört ___ und das kommt jetzt nicht raus, das hat doch keinen Sinn. Aber wie kann man es besser machen? Oder wie können wir eine andere Form finden der Diskussion? Wie können wir uns eine Möglichkeit verschaffen, also uns, denen es schwerer fällt, uns zu Wort zu melden. ___ Kleine Gruppen?" [10]

Hier geschieht zweierlei. Zum einen wird die Schwierigkeit ausgesprochen, sich in Diskussionen adäquat zu äußern, zum anderen übernimmt jemand dieses Aussprechen, der selbst nicht direkt von den Problemen betroffen wird. Werden über einen solchen unbelasteteren Stellvertreter Dinge gesagt, die vorher von den direkt Betroffenen verborgen wurden? In ihrer größeren Ausführlichkeit bestätigt diese Aussage Annahmen, die bisher nur erschlossen werden konnten: Eine Unsicherheit, die das Reden zu einer Sache des "Trauens" macht; das Eingeständnis, etwas Notwendiges zu unterlassen, wenn man sich nicht am Gespräch beteiligt; die Sorge in den eigenen Belangen zu kurz zu kommen, weshalb man hinterher im kleinen Kreis wieder wettzumachen sucht, was in der großen Diskussionsrunde nicht gelungen ist; schließlich eine gewisse Unklarheit über das, was man ausdrücken möchte. Es scheint so, als böte der große Kreis der Diskussion schlechte Bedingungen, um die eigenen Belange und damit die Autonomie zu wahren. Es bestätigt sich einmal mehr, wie sehr die Schwierigkeit sich verständlich zu machen, der relative "Sprachverlust", das Subjekt aus dem Gespräch ausschaltet.

Der relative Sprachverlust wird endlich auch dadurch anerkannt, daß in einer der letzten Sitzungen der Vorschlag, in kleinen Gruppen zu diskutieren, wiederholt (VII, 29) und schließlich in der achten Sitzung in die Tat umgesetzt wird.

---

10) VI, 25-26

Es ist ein nicht uninteressantes Detail, daß dies offensichtlich erst am Ende des Versuchs, übrigens durchaus mit Erfolg, möglich ist, zu einem Zeitpunkt, an welchem das Ende des Projekts längst beschlossen ist. Man kann annehmen, daß das Projekt auf dem Rückzug wieder Raum freigibt, für ein wachsendes Selbstbewußtsein der Mitarbeiter.

Damit ist ein neuer Begriff in der Diskussion aufgetaucht. Der noch vage Begriff der Entfremdung wurde mit einem Verlust des Subjektseins zusammengebracht. Dieser Verlust kann nun als Verlust der Autonomie, der Fähigkeit, für sich selbst zu stehen und zu handeln, unter bestimmten Bedingungen beschrieben werden. Schließlich gibt das Selbstbewußtsein Zeichen von dem Zustand, in welchem sich ein Subjekt gerade befindet. Verlust von Autonomie wird mit sinkendem Selbstbewußtsein beantwortet, ihre Wiederherstellung mit steigendem. Die Verbindung all dieser Begriffe wird man auch in den folgenden Erörterungen im Auge behalten müssen, denn sie werden schließlich die Brücke bilden, die die Phänomene dieser Diskussionen mit Zuständen verknüpft, welche der frühen Entwicklung des Ich entsprechen.

1.2.2. DIE NÜTZLICHKEIT DER HELFER ZUR ERZEUGUNG VON HILFSBEDÜRFTIGEN

Der Eindruck vom Verlust des Subjekts in den eben beschriebenen Sinndimensionen verstärkt sich, wenn man nun beobachtet, was an die Stelle der Sprachlosigkeit tritt und was die Schwierigkeiten der Äußerung ersetzt. Zunächst entdeckt sich der Beobachtung ein Hilfswille. Der aber ist das trojanische Pferd, durch welches Fremdbestimmung sich in das Vakuum einschleicht, das der Verlust der Autonomie hinterläßt. Die Berechtigung, den Verlust des Subjekts mit dem Verlust an Autonomie gleichzusetzen, rechtfertigt sich nirgends mehr als in diesen Beispielen.

Auch hier läßt sich ein Übergang von leichteren zu auffälligeren Formen des Verlusts an Selbstständigkeit studieren. Drei bildhafte Funktionen deuten diese Stufung an: die Funktion des Steigbügelhalters, des Sprachrohres und des Dolmetschers.

2.2.1. STEIGBÜGELHALTER

Für die erste dieser Funktionen kann auf ein Beispiel zurückgegriffen werden, welches bereits weiter oben Verwendung fand.[11)] Der Projektleiter hatte die sachliche Diskussion mit dem Hinweis unterbrochen, daß die Erzieher wieder einmal bei einer Sache, die sie selbst unmittelbar betraf, nicht zum Sprechen gekommen waren. Ausdrücklich versucht er ihnen eine Bresche zu schlagen, gleich als wollte er einen gewissen Schonraum schaffen, der es den Erziehern ermöglichen sollte, ihre Belange zu äußern und wirksam werden zu lassen. In etwas plumper Weise gibt sich der Projektleiter dann den Anschein von Schuld und scheint sich damit selbst etwas von der Größe und Gefährlichkeit zu nehmen, die ihm und dem Projekt zugeschoben wird. Nur schlecht läßt sich dahinter verbergen, daß gerade eine solche bewußte Zurücknahme die zugeschriebene Überlegenheit erst recht ausschlachtet; der Überlegene hat es leicht, sich klein und großmütig zu zeigen. Dieser innere Widerspruch ist es wohl auch, der diese Geste als Anbiederung entlarvt und zur Wirkungslosigkeit verurteilt. Wenn Überlegenheit auch noch bewußt zurückgenommen werden kann, vergrößert sie sich und verstärkt die Degradierung der Betroffenen.

Auch eine andere Bemerkung, die ziemlich willkürlich aus einer Vielzahl ähnlicher Eingriffe ausgewählt wurde - die sich übrigens immer nur "zu Gunsten" der Erzieher abspielten - bestätigt das geringe Gewicht, das den Betroffenen zuerkannt wird, obwohl sie sich im gegenteiligen Sinn versteht. Es wird

---

11) Vergl. S 76 (VII, 18-19)

um das Zeitproblem diskutiert. Die Erzieher wollen geltend machen, daß es ihnen an der nötigen Zeit fehlt, um lange Diskussionen über einen neuen Erziehungsstil zu führen, wie ihn das Projekt erwartet. Dennoch führen die Lehrer das Wort und machen Vorschlag um Vorschlag, wie das Problem zu lösen sein könnte. Schließlich glaubt der Heimleiter den Erziehern den Einstieg zur Vertretung ihrer Belange verschaffen zu müssen und bemerkt an deren Adresse und die der Lehrer:

HL. "Entschuldigung, ich muß jetzt einfach autoritär werden. Ich muß noch einmal sagen, es ist jetzt notwendig, den Zeitfaktor und den Belastungsfaktor auf den Tisch zu legen. Ich muß das noch deutlicher sagen ..." 13)

Die Rede wirkt: eine Erzieherin beginnt eine Litanei von Alltagsschwierigkeiten aufzuzählen, die beweisen sollen, wie wenig Zeit die Erzieher haben. Hier wird die Übermacht der Autorität offen eingesetzt mit dem Ergebnis, daß sie Schwache produziert. Denn wo sich Autorität überstark gebärdet, bedarf sie der Schwachen, ohne die sie nicht ihre Überlegenheit erlangen kann. Es ist also notwendig, daß ein solcher Einsatz denen, welchen er gilt, Autonomie und Initiative nimmt. Doch der Einfluß ist noch zerstörerischer, er macht aus ihnen auch noch Schwache und Hilflose. D.h., das Fehlen von Autonomie nimmt feste Konturen an, in einer Selbstdefinition der Unterlegenen, die sie an ihre eigene Schwäche glauben läßt.

Daß dies nicht aus der Luft gegriffen ist, bestätigt der kindliche Ton, mit welchem die Erzieherin ihre Aufzählung der täglichen Schwierigkeiten, einer guten Schülerin gleich, im Anschluß an diese Aufforderung hersagt:

SfE. "Der Krieg, der Alltagskrieg der Kleinigkeiten fängt morgens um 1/4 nach sechs..." 14)

Die Floskel vom Alltagskrieg der Kleinigkeiten muß in diesem Fall etwas aufbauschen, was sonst nicht genügend zum Vorschein

---

13) II, 33
14) II, 33

kommt, die Wichtigkeit des Zeitfaktors einerseits und die eigene Wichtigkeit andererseits.

Der Einsatz von Großmut und Autorität, um anderen den von ihnen benötigten Raum zur Rede zu schaffen, kann nicht umhin, Hilfsbedürftige und Abhängige zu erzeugen. Er erreicht nicht seinen Zweck, die Entfremdung derjenigen aufzuheben, die sich nicht genügend äußern, sondern schreibt ihre Unterlegenheit geradezu fest.

2.2.2. SPRACHROHR

Wo solche Hilfestellung nicht ausreicht, das erwünschte Sprechen hervorzubringen, springt leicht eine nicht direkt betroffene Person in die Bresche und drückt das aus, von dem sie glaubt, daß es von den Schweigenden zurückgehalten wird. Sie macht sich zum "Sprachrohr" einer schweigenden Gruppe. Diese Person steht dem augenblicklich diskutierten Problem etwas ferner und hat irgendeinen Grund, sich dennoch mit den Schweigenden zu identifizieren. In den Beispielen dieser Diskussionen, stehen solche stellvertretenden Sprecher auch an etwas prominenterer Stelle. Es läßt sich auf ein weiter oben bereits zitiertes Beispiel zurückgreifen: die Frau des Heimleiters, eine Vertrauensperson der Erzieher, ergreift für diese das Wort und versucht auszudrücken, warum das Reden den Erziehern so schwer fällt. Sie ist weder Lehrerin, noch Erzieherin, trägt keine offiziellen Funktionen. Dadurch kann sie sich leichter auf ihre Privatmeinung zurückziehen, denn von ihr erwartet man keine Fachkompetenz; gleichwohl besitzt sie welche. Ohne den Druck, zu offizieller Stellungsnahme gezwungen zu sein, kann sie jedoch als "Nichtfachmann" unbeschwerter Stellung nehmen. Gleichzeitig hat sie, als Frau des Heimleiters, eine hervorragende Verbindung zu einer sehr einflußreichen Person der Fachhierarchie. Möglicherweise bezieht sie aus dieser Rückendeckung auch ein Stück Schutz für die eigene, nicht festgelegte Position.

An der gleichen Stelle übernimmt auch die Sozialarbeiterin des Heimes, die die fachlichen Außenkontakte der Institution abwickelt, eine ähnliche Sprachrohrfunktion. Es geht, wie schon einmal hier erwähnt, um den Vorwurf, die Lehrer würden die Schulleistungen vernachlässigen. Den hatten zwar die Erzieher vorgebracht, es aber dann unterlassen, ihn mit konkretem Material zu untermauern. Als, trotz häufiger Aufforderungen von den Lehrern, doch auszuführen, worauf sich diese Meinung stütze, die Erzieher kaum etwas zur Konkretisierung des Vorwurfes beitragen, tritt die Frau des Heimleiters ein, erläutert das Schweigen und betont gleichzeitig die Notwendigkeit, daß die Dinge, die bemängelt würden, eben auch konkret in der Diskussion vertreten werden müßten. Doch dieses Eintreten für die Belange der Erzieher, sowie der damit verknüpfte Impuls, sich selbst zu vertreten, zeigen keine Wirkung. Stattdessen versucht die Sozialarbeiterin, den Eindruck von der Leistungsvernachlässigung zu erläutern. An dem unpersönlichen "man", welches sie in ihrer Rede gebraucht, erkennt man, daß sie nur Gehörtes wiedergibt, nichts was sie selbst unmittelbar betrifft. Sie springt in eine Lücke, die die Erzieher lassen und spricht für sie:

SA. "...Daß die Kinder nach ihren Angaben nachmittags so sehr viel Zeit haben und daß daraus geschlossen wird, daß in der Schule nichts geleistet wird, das stimmt nicht. Daß man meint, daß einige unterfordert sind, bezieht sich, soweit ich das beurteilen kann, darauf, daß sie einmal weniger Unterrichtsstunden haben als sie wohl haben könnten und auch durchstehen könnten. Und daß in den Stunden, die sie haben, zuwenig wirklich gearbeitet wird.

FkL. Ich möchte jetzt wissen, worauf sich diese Erkenntnis gründet, ob das eine fundierte Erkenntnis ist oder ob das eine Vermutung ist.

SA. Dadurch, daß ich nicht selber in den Gruppen bin, kann ich also nur das, was ich so gehört habe, sagen. Ich weiß es von E.K. (Kind) persönlich und ich habe es eben mehrfach gehört, daß H.B. (Kind) genauso gute Vorsätze hatte, die er gar nicht durchhalten konnte, weil irgendwo kein Gegenüber war, das ihm dabei half. Und von G.K. (Kind) weiß ich es." 15)

---

15) VI, 26

Die leichte Unsicherheit, die in diesen beiden Beiträgen der Sozialarbeiterin liegt, rührt wohl weniger aus persönlichen Quellen, als aus der Rolle, die sie in diesem Augenblick übernimmt, nämlich fundierte Aussagen über etwas zu machen, was sie nur aus zweiter Hand, wie sie selbst sagt, kennt und worüber diejenigen, die es viel brennender erfahren haben, nicht sprechen. Nicht die Kontrolle des eigenen Erlebens zu haben, kann Unsicherheit in die eigene Aussage bringen, vor allem, wenn es um die Übermittlung persönlicher Erfahrungen geht, welche eigentlich nur in den Kompetenzbereich des jeweils Betroffenen gehörten. Weil die persönlich betroffenen Informanten schweigen, muß sie sich dann, um ihre These zu stützen, auf die Aussagen von Kindern berufen. Übrigens muß erwähnt werden, daß durch solch stellvertretenden Einsatz, wie hier durch die Frau des Heimleiters und durch die Sozialarbeiterin, für das Sprechen der Erzieher kein Eis gebrochen wird. Sie schweigen nach wie vor.

2.2.3. DOLMETSCHER

In ganz ähnlicher Weise wie die Sprachrohrfunktion wirkt auch die dritte der eingangs erwähnten Funktionen, nämlich die des Dolmetschers. Sie scheint oberflächlich eine Besonderheit der Sprachrohrfunktion zu sein: Sie will Nichtverstandenes verständlich machen, bezieht sich also, anders als die Sprachrohrfunktion, nicht auf Verschwiegenes, sondern auf Dinge, die in der Rede dunkel geblieben sind. Um die möglichen Auswirkungen dieser Form der "Hilfe" deutlich werden zu lassen, ist es notwendig, eine längere Passage der Diskussion wiederzugeben. Es geht dabei um die Frage des Rauchens, ein Problem, das bei den etwas älteren Kindern sehr aktuell ist und das viele Mühe verzehrt, will man verhindern, daß es sich allzusehr ausdehnt. In dem folgenden Gesprächsabschnitt geht es um einen Jungen, der ohne Wissen der Erzieherin in der Arbeitsgemeinschaft eines Lehrers geraucht haben soll. Der Dialog geht zunächst zwischen der Erzieherin und dem Lehrer hin und her, später zwischen dem Heimleiter und dem Lehrer.

HnE. "Das ist das gleiche mit dem E. Ich hatte erst ein paar Tage vorher erfahren, bevor wir dieses Gespräch hatten, daß er raucht. Das war gerade ein paar Tage später. Ich meine, dadurch, daß wir sowieso zusammensaßen, war es ganz günstig.

HrL. Ich kann mich z.B. nicht erinnern, daß der P. geraucht hat. Es kann sein, daß es Ihnen gesagt wird. Sie haben es nur als Möglichkeit gesagt? Ja? In der AG (Arbeitsgemeinschaft) raucht der G. bei mir nicht, denn ich lasse nur denjenigen rauchen, der 14 Jahre alt ist.

StE. Aber R.?

HrL. R. wird bald vierzehn, in ein paar Monaten.

(Gelächter)

HnE. Aber Sie erwarten von mir, sobald ich es erfahre, daß ich dann zu ihnen komme, und Sie daraufhin anspreche.

HrL. Es ist falsch und hilft E. nicht, bzw. wenn es in der Gruppe ein gegenteiliges Verbot gibt.

HnE. Das hilft ihm doch auch nichts. Für ihn ist plötzlich das Rauchen aktuell, das war es nämlich nicht.

HrL. Und Sie meinen, das ist durch die AG entstanden, bei E.?

HnE. Sicher!

HrL. Das ist eine Hypothese von Ihnen, ich vertrete da die gegenteilige Ansicht. Denn ich habe Ihnen ja gesagt, das Rauchen war nach Weihnachten erst akut geworden und ist jetzt im Abflauen, und ich weiß, E. hat in der letzten AG nicht geraucht. Verstehen Sie Frl. HnE., ich setze von vornherein nicht einfach Grenzen, sondern wo ich merke, es sind Probleme da, mache ich die Türen auf und lasse die erst mal reinkommen und dann fange ich an, allmählich wieder Grenzen aufzubauen, in der unmittelbar gelebten Situation, nicht einfach durch Worte, das darf er nicht, der E. Ich habe gesagt, E., können wir das Rauchen vertragen? Eine Zigarette?

HnE. Es bleibt ja bei dem nicht bei einer, es wird plötzlich aktuell, man spricht darüber.

HrL. Das ist eben ein Fehler, Frl. HnE., den müssen wir dann zur Sprache bringen und dann habe ich jedenfalls die Möglichkeit, den E. -

HnE. Ich habe es nicht zur Sprache gebracht, ich habe es kurz vorher erst erfahren.

HrL. Sie haben es kurz vorher erst erfahren, das ist eine Ausnahmesituation, aber dann habe ich die Möglichkeit -

HnE. Indem man im Übergriff die Türen öffnet -

HrL. Im Übergriff die Türen öffnet -

HnE. Daß man -
(Gemurmel)

HL. Daß man sagt, - darf ich das jetzt - daß man sagt, hören Sie mal zu, das Rauchen ist in meiner AG ein Problem. Es wäre falsch von mir, wenn ich das Problem beiseite schiebe. Ich halte es für richtig, daß das Problem praktiziert wird, damit wir von dem Praktizieren dann zu einer Lösung kommen. Das meint Frl. HnE. Ist das richtig?

HrL. Nein, das glaube ich nicht. Denn Sie haben genau gesagt, was ich praktiziere.

HL. Aber etwas dazugesagt. Ich habe gesagt, hören Sie mal, vorher, das Rauchen ist bei mir ein Problem, ist ein Problem.

BmL. Ich glaube, sie meint so, daß man nicht erst den Schülern die Freiheit gibt, zu rauchen.

HL. Nein, das meint sie nicht, denn in der Gruppe von Frl. HnE. wird geraucht, aber nicht in der Gruppe, sondern in ihrem Zimmer.

HrL. Warum ist das bei mir in diesem Fall nicht möglich, daß man bei mir in der AG, einem geschlossenen Raum, das Rauchen -

HL. Herr HrL., das habe ich versucht vorhin zu klären. Das Rauchen zwischen H.B. und Frl. HnE. war ein Rauchen zwischen H.B. und Frl. HnE. Dieses Rauchen war zwischen diesen beiden Menschen ausgetragen. Nicht, jetzt werden Sie zurücksagen, warum sagt man mir das nicht. Das Rauchen zwischen E.K. und Frl. HnE. ist ausgetragen, indem dieser E.K. geraucht hat. Und eine Abmachung zwischen, ich weiß das nun zufällig, schade, daß sie es nicht selbst sagt, das Rauchen zwischen E.K. und Frl. HnE. ist praktiziert worden. Es bestand eine Absprache, E., das bleibt bei uns, das bleibt in diesem Raum, ja! Jetzt erwartet Frl. HnE., unausgesprochen, daß dieses Problem zwischen E. und ihr nicht auf den Markt getragen wird. Das entspricht auch Ihrer Intention. Dinge, die zwischen zwei Menschen geschehen, werden nicht auf den Markt getragen. ...
Ist das richtig?

HnE. Ja. - Es tut mir leid, daß ich es nicht selber sagen kann, aber ich kann das nicht.

HL. Es ist jetzt die Frage von Frl. HnE., es ist schade, daß Probleme, die zwischen zwei Menschen ausgetragen werden, erweitert werden auf drei Menschen, wenn diese drei Menschen nicht miteinander reden. Ist das, vereinfacht gesagt, richtig?

HnE. Ja.

HL. Und Sie werden mit Recht jetzt sagen, woher weiß ich das!" 16)

Der Text enthüllt zunächst zwei Vorgänge: 1. Das Verstummen der Erzieherin gegenüber dem Lehrer; 2. die Übernahme des Sprechens der Erzieherin durch den Heimleiter.

Man hat nicht den Eindruck, als könne die Erzieherin ihre Meinung dem Lehrer gegenüber nicht vertreten. Dieser ist zwar wort- und argumentationsgewandt, dennoch weiß die Erzieherin ihre Position zu behaupten. Von daher wird zunächst nicht ganz einsichtig, wieso eigentlich der Heimleiter sich einschaltet, um zu erläutern, was die Erziehern meint, auch wenn der Diskussionsverlauf an dieser Stelle ein Zögern und Unruhe vermerkt. Sein Eintritt in die Diskussion führt zum einen dazu, daß die betreffende Erzieherin verstummt, zum anderen, daß erst einmal ein Dialog darüber geführt wird, was diese Erzieherin wohl meint, ein Dialog, in den sich kurz auch noch eine zweite Lehrerin interpretierend einfügt. Die Erzieherin selbst wird nicht darüber befragt, was sie meint. Wie selbstverständlich übernimmt der Heimleiter für die Erzieherin das Wort, und läßt sich von ihr nachträglich das Ja für seine Interpretation geben. Er erläutert dann auf seine Weise, was sich an Argumenten zum Rauchen dieses Jungen ergibt. Anscheinend wird ihm aber selbst irgendwie spürbar, daß er sich mit seiner Rede in einen persönlichen Bereich eingeschoben und sich für diesen Bereich Kompetenzen angemaßt hat, sonst könnte er nicht selbsteinsichtig bereits die mögliche Frage der Zuhörer vorwegnehmen, woher denn sein Wissen über diese Details stamme. Im übrigen bleibt diese Frage unbeantwortet, es folgt keine Auskunft, die sein intimes Wissen um die Vorgänge zwischen der Erzieherin und dem Kind erläutern würde. Diese Tatsache ist für den gegenwärtigen Zusammenhang nur insoweit erheblich, als mit

---

16) III, 42-43

dieser Frage doch angezeigt wird, daß der Heimleiter, wohl auch seinem eigenen Empfinden nach, die Grenze zu einem Bereich überschritten hat, der eigentlich nur von der Erzieherin selbst vertreten und verantwortet werden kann. Die Grenze der Autonomie zwischen der Person des Heimleiters und der Erzieherin wurde verwischt. Er ist in ihren Autonomiebereich eingedrungen. Die Brücke dorthin bilden die Interpretationen dessen, was die Erzieherin gemeint haben könnte; die Erlaubnis, diese Brücke zu betreten, gibt die Erzieherin auf Nachfrage selbst.

Daß hier der Heimleiter einen Autonomiebereich eines anderen für sich einnimmt, zeigt sich auch daraus, daß er mit seiner Intervention kein Vakuum gefüllt hat, sondern eine vorhandene Aktivität der Erzieherin, nämlich ihren eigenen Angriff und ihre eigene Verteidigung, erstens beiseitsgedrückt und zweitens damit in eine unzureichende oder gar untaugliche Aktivität entwertet hat. Dabei erfolgte diese negative Wertung nicht durch irgend eine qualifizierende Bemerkung, sondern allein durch sein Einspringen; denn allein dieses konnte bereits der Erzieherin zu verstehen geben, daß ihre eigene Aktion unzulänglich ist. D.h. das Eingreifen des Heimleiters muß sich in einer Selbstdefinition desjenigen niederschlagen, dem diese Unterstützung zuteil wird; er mag sich dadurch selbst als hilfsbedürftig empfinden, zu schwach, um auf eigenen Beinen zu stehen, zu unzulänglich, um sein eigenes Tun auch selbst zu begründen und zu verantworten. Der Heimleiter ist es, der die Verantwortung letztlich dafür übernimmt.

Folgerichtig zieht sich die Erzieherin sofort nach dieser Intervention aus der Diskussion zurück und überläßt, nur noch zur Bestätigung herbeigezogen, dem Heimleiter das Feld. Natürlich muß hier gleichermaßen die Frage gestellt werden, warum die Erzieherin so bereitwillig ihre Selbstständigkeit der Tätigkeit eines anderen überläßt. Jedenfalls darf man wohl von einem Zusammenspiel der Bereitschaft zur Grenzüberschreitung bei der einen Person und einer Bereitschaft, sich selbst aufzugeben, bei der anderen sprechen.

Erst wenn man diese Hintergrundvorgänge sich etwas bewußter macht, wird dann auch die letzte Reaktion der Erzieherin verständlich: sie schämt sich dafür, daß sie ihr Problem nicht so hat sagen können, wie es der Heimleiter vorgebracht hat. Scham bestätigt, daß hier etwas mißlang, was eigentlich von der Erzieherin, nach ihrem eigenen Anspruch, selbst hätte geleistet werden können und müssen. Sie gibt auch Zeichen davon, daß dieses Mißlingen die Person als eigenständiges Subjekt betrifft und dieses Ich vor sich selbst und vor anderen erniedrigt. Schließlich zeigt sie an, daß diese Selbsterniedrigung sich im Selbstempfinden als ein Gefühl von Wertlosigkeit niederschlägt.

Aus allemdem wird deutlich, daß die Dolmetscherfunktion eigentlich noch eine Verschärfung der Unselbstständigkeit gegenüber der Funktion des "Sprachrohres" mit sich bringt. Der Dolmetscher belegt keinen leer gelassenen Platz, übernimmt keine Funktion die aus irgendwelchen Gründen nicht ausgefüllt wird, sondern springt in eine vorhandene Aktivität hinein und wertet sie damit um. Zur implizierten Wertung, daß man eben nicht tüchtig genug sei, wenn man sich nicht ausreichend wehrt, kommt hier noch eine Abwertung vorhandener und praktizierter Möglichkeiten hinzu nach dem Motto: und wenn ich schon mal was selbst probiere, dann taugt es auch wieder nichts. Es ist das Erlebnis dieser, in ihrem Bild verdoppelten, Unfähigkeit, die diese Situation gegenüber der "Sprachrohrsituation" für ein an sich autonomes und erwachsenes Ich verschärft: nicht nur nichts unternehmen zu können, sondern auch noch Falsches voranzutreiben. Getreu nach der falschen Vorstellung derjenigen, die nicht anecken wollen: Es ist besser doch nichts zu tun, als etwas Falsches zu tun; denn schließlich fördert ein falsches Tun mehr öffentliche Aufmerksamkeit als ein Nicht-Tun. Ist es nicht die öffentliche Aufmerksamkeit, die die Scham vergrößert; die öffentliche Beschämung, ist sie nicht viel schwerer erträglich, als die stille, von der nur der Betroffene weiß?

1.2.3. VON DER SCHAM ÜBER DIE VERMISSTE AUTONOMIE

Das Thema der Scham scheint in diesem Zusammenhang unentrinnbar. Es ist im schweigenden Rückzug von der offenen Auseinandersetzung genauso enthalten, wie in der Einsicht, die Bedürfnisse der Kinder nicht genügend ernst zu nehmen und deshalb rechtzeitige Intervention zu unterlassen. Sie drückt sich im Problem des Vertrauens, das den Erziehern so wichtig ist, ebenso aus, wie im Eingeständnis, sich vielleicht wieder nicht gut genug ausgedrückt zu haben. Sie ist das pochende Motiv für die verzweifelte Suche nach erleichternden Möglichkeiten, etwas von den eigenen Ansichten zur Sprache zu bringen. Wie ein roter Faden zieht es sich durch alle hier angeführten Möglichkeiten des Schweigens, der Sprechschwierigkeiten, wie auch der Versuche, sie zu kompensieren. Und immer tritt es auf in Verbindung mit einem verletzten Ich, das sich zu schwach und unterlegen fühlt, um Notwendigkeiten zu übernehmen, die der Aufgabe angemessen und einem Erwachsenen zuzutrauen wären. Es scheint gebunden an das Empfinden, kein Ich zu besitzen, das intakt genug wäre, den gestellten Aufgaben sicher zu begegnen. Die Scham scheint das Signal des Selbstempfindens beim Verlust der Autonomie zu sein, in Situationen, deren Bewältigung von einem Ich eigentlich erwartet wird. Sie meldet ein Versagen des Ich vor einem äußeren und inneren Anspruch, den es sich selbst stellt. Ein Ich, das sich selbst in einer Situation verliert, in welcher es sich vor sich und vor anderen funktionstüchtig erweisen will, empfindet Scham. Und dreifach verliert es sich in den Schwierigkeiten, sich durch die Sprache selbst darzustellen und am öffentlichen Gespräch zu beteiligen, einmal indem es im Nebel des Schweigens versinkt, zum zweiten auf halbem Wege, indem es an den Schwierigkeiten scheitert, Gemeintes in adäquates Sprechen umzusetzen und drittens schließlich, indem es durch die Definition eines anderen sowohl selbst einen veränderten Sinn aufgesetzt bekommt und dadurch seine eigene Abwertung erleben muß.

1.3. BEREDTES SCHWEIGEN: SCHWEIGENDES SPRECHEN, SPRECHENDES SCHWEIGEN

Nun gibt es noch einen weiteren Weg, den Verlust des Subjektseins im Gespräch anzuzeigen, nämlich in der Art und Weise, wie das unvollständige Sprechen selbst diesen Verlust auszugleichen sucht. Dreifach zeigen sich solche Möglichkeiten in den Projektdiskussionen:

- als Rückzug aufs Fragenstellen und die stetige Wiederholung dieser Fragen,
- als Schweigen, das ein klares, erschließbares Ziel hat, nämlich Anspruch und Widerstand zu verkünden. Soweit die Strukturmomente.
- Unter dem emotionalen Aspekt wird dieser Ausgleich in einer Rede gesucht, die sich nicht in sachlicher Klärung von Problemen engagiert, sondern die die gefühlsmäßige Ergänzung und Unterstützung sucht.

1.3.1. VOM FRAGENSTELLEN UND DEM ANSPRUCH AUF ANTWORT

Die zweite Sitzung beginnt mit einer Bestandsaufnahme dessen, was sich bis zu dem damaligen Zeitpunkt, etwa Halbzeit des einjährigen Versuchsverlaufs, im Projekt abgespielt hat. Die größte Sorge dabei gilt der Frage, ob es denn gut sei, die Kinder machen zu lassen, was sie wollen. Der Heimleiter trägt ausführlich die These von der Überforderung sowohl der Erwachsenen wie der Kinder durch die Mißachtung der "notwendigen Ordnungen" vor. Nun sollten, damit das Gespräch fruchtbar wird, die vom Heimleiter als betroffen geschilderten Erzieher zu Wort kommen.

PL. "Das heißt also, ich möchte, mir wäre es recht, wenn die Diskussion sich jetzt auf die Leute verteilen würde, die eben direkt oder indirekt mit dem Projekt zu tun haben, oder mit den Auswirkungen des Projekts zu tun haben, die die Folgen zu tragen haben oder die die Gruppen leiten und damit die damit zusammenhängenden Probleme zu tragen haben. Die Probleme müssen jetzt von diesen Leuten auf den Tisch gebracht werden, sonst können wir sie nicht diskutieren.

SkE. Wir haben doch vor Weihnachten die Besprechung gehabt, und da hatten wir unsere Probleme in den Fragen dargelegt und ich bin der Meinung, daß wir auf keine dieser Fragen eine Antwort gekriegt haben. - Ich glaube, die Fragen haben sie alle.

SeL. Ja, das ist jetzt eine Entgegnung oder ein Beispiel auf die Frage von Herrn ___ (Heimleiter) und Herrn ___ (Projektleiter), weil ...

SkE Weil Herr ___ (PL) sagte, wir sollten unsere Probleme sagen, nicht, und die haben wir hier in den Fragen gesagt, und wir haben keine einzige Antwort gekriegt, bin ich der Meinung, auf keine Frage." 17)

Genau an dem Punkt, wo die Erzieher nun dadurch ins Gespräch eintreten müßten, daß sie ihre Bedenken konkret äußern, ergibt sich eine überraschende Wendung. Statt Beobachtungen und Überlegungen vorzutragen, verweist eine der Erzieherinen auf ein Fragenpapier, das schon früher einmal vorgelegt worden war. (Anhang zu I) Darin wurde beispielsweise angefragt, ob eine einheitliche Ausrichtung der Erziehung notwendig sei, ob es Grenzen in der Erziehung gebe, ob nicht Partnerschaft in der Erziehungsarbeit geübt werden müsse, oder es wurden die Fragen nach Überforderung, nach dem Mißverhältnis zwischen Klassen- und Gruppenstärke oder nach den Auswirkungen eines Laissez-faire-Stiles im Umgang mit den Kindern angeschnitten.

Man merkt, daß diese Fragen aus einem Unbehagen an den Auswirkungen des Projekts hervorgegangen sind. Anstatt den Unwillen zu äußern oder die Ungereimtheiten vorzutragen, ziehen sich die Erzieher auf wenig aktuell klingende, grundsätzliche Anfragen zurück; statt zu sagen, wo der Schuh drückt, stellen sie die Frage, ob es denn notwendig sei, daß er drücke. Da aber diese Fragen an die Mitwirkenden des Projekts gerichtet sind, entlassen sich die Erzieher damit selbst aus der Notwendigkeit der Kritik und geben sich dem guten Willen und dem Verständnis der Projektmitarbeiter preis.

Diese Wende von eigentlich notwendiger aktiver Mitarbeit zu einem passiven Klärungs- und Unterstützungsanspruch war mit dem erstellten Fragepapier bereits vorgegeben. Auf diesen

---

17) II; 5

Anspruch ziehen sich die Erzieher in einem Augenblick zurück, wo sie sprechen, zu den Erfahrungen Stellung nehmen müßten, die sie bisher mit dem Projekt gesammelt haben. Mit dieser Wende weisen sie die Möglichkeit der eigenen Initiative von sich und überlassen sich der Aktivität derjenigen, denen die Kompetenz zur Beantwortung dieser Fragen zugeschoben wird. Das Fragenstellen entpuppt sich als eine Form passiven Schweigens über unangenehme Bedingungen, die man ertragen muß. Zu schweigen, indem man Fragen zur Beantwortung aufgibt, heißt an dieser Stelle Verzicht auf Kritik durch die eigenen Erfahrungen.

Nun tritt dieses Schweigen nicht nur durch das Fragenstellen selber ein. Man kann auch den Rückzug auf etwas, was in ungestörten Augenblicken einmal formuliert wurde, als eine Form ansehen, zu den gegenwärtigen und aktuellen Problemen nichts zu sagen. Die Fragen brauchen ja nicht einmal selbst in diesem Moment wiederholt werden. Es genügt ein einziger Hinweis, um wieder in Kraft zu setzen, was Monate vorher bereits einmal vorweggedacht worden war.

Im bloßen Hinweisen auf die Fragen, die angeblich unbeantwortet blieben, konzentriert sich also die unausgesprochene Kritik an den augenblicklichen Zuständen. Diese Kritik muß zunächst aus der Tatsache erschlossen werden, daß hier die Fragen wieder ins Gespräch kommen und dann aus der rückschliessenden Analyse dieser früher - nicht jetzt - vorgetragenen Fragen selbst. Es ist verständlich, daß kritische Einwände über diesen Umweg des Erschließens nur vage und kraftlos ankommen können und damit des größten Teils ihrer Wirkungsmöglichkeiten beraubt. Das wirkliche Gespräch in der Auseinandersetzung versiegt, die Gesprächsrunde wird in eine Gruppe der redenden und in eine Gruppe, die - auf Umwegen - schweigt, aufgeteilt.

Wiederum darf man hinter diesen Umwegen zum Nicht-Sprechen die Scham als Wirkkraft vermuten. Sind denn die eigenen Erfahrungen so unzulänglich, so wenig geeignet, daß man sie nicht zeigen darf, schon garnicht, um darauf auch noch kritische Einwände zu stützen. Ist es nicht die Unzulänglich-

keit, die die Erzieher sich selbst zuschreiben, wodurch die Konflikte und Schwierigkeiten lösenden Auseinandersetzungen durch zurückgehaltenes Sprechen verhindert werden?

.3.2. WIE DAS SCHWEIGEN IN WIDERSTAND UMGEWANDELT WIRD UND VOR ICH-VERLUST BEWAHRT

Das unvollendete Sprechen als Ausdruck der Unsicherheit des Ich, sich als Subjekt zu zeigen, hat sich in ein zurückgehaltenes Sprechen gewendet, das gleichzeitig versucht, mit seinem mehr oder weniger unvollständigen Schweigen etwas zu erreichen. Diese Umkehrung von einem passiven Nichtsprechen in ein aktives Schweigen, macht das folgende Beispiel noch deutlicher. Es ist einer, der das Projekt abschließenden, Sitzungen entnommen.

Die Diskussion dreht sich gerade um den Leistungsverlust in der schulischen Arbeit. Einer der Lehrer versucht sich heftig gegen Vorwürfe zur Wehr zu setzen, die nicht klar ausgesprochen werden. Aber es wird deutlich, daß die Erzieher nicht rechtzeitig - d.h. als diese Dinge während des Schuljahres auftraten - ihre Beobachtungen zu diesem Leistungsverlust ins Gespräch gebracht haben. Dieses "Versäumen" entpuppt sich als eine Weigerung.

HL. "Darf ich vor, bloß einen Satz, die Gruppe hat nämlich eines versäumt im letzten Jahr, die Gruppe hat nicht hingeguckt, sondern hat zugeguckt. Hingestellt, hat zugeguckt. Ja? Ihr habt gesagt, na, dann macht mal schön. ..." 18)

Dabei steht "hingucken" für aktiv beteiligt sein, "zugucken" aber für sich raushalten. Wer sich bewußt und gewollt raushält, abwartet, was geschieht, zeigt damit, daß er keine Verantwortung für dieses Geschehen übernehmen will, wenn er nicht gar versucht, es durch Passivität zu boykottieren.

Hier wird aus der Not des Schweigens eine Tugend des Widerstands. Die Schwierigkeit der Erzieher, sich genügend ihrer

18) VI, 17

eigenen Haut zu wehren, findet Bestätigung. Sie wird umgewertet in einen aktiven Widerstand gegen die Projektarbeit, ohne sich jedoch aktiv zu gebärden. Die Aktivität besteht im bewußten Festhalten an dem Bisherigen. Sie wird nicht konstruktiv genutzt um neue Beziehungen zu ermöglichen, sie hat "oknophilen"[19] - anklammernden Charakter. So in "stille" Aktivität verwandelt, braucht sich das Ich seines unzureichenden Sprechens nicht mehr zu schämen, denn es findet in dieser passiven Haltung auch als Subjekt einen Schlupfwinkel. Als Subjekt kommt es gerade in seiner Verweigerung zum Ausdruck und kann nicht mehr ganz übergangen werden. Wie das Scheitern des Projekts bezeugt, steckt in dieser passiven Aktivität ungeheuere Sprengkraft. Ihr gelingt es, der wirklichen Schwäche dadurch zu entgehen, daß sie diese in einen unmißverständlichen Anspruch auf Berücksichtigung verwandelt.

Die Analyse des Schweigens über das unvollendete Sprechen, das zurückgehaltene Sprechen bis hin zu verweigerten Sprechen, hat eine ganze Skala an Möglichkeiten aufgedeckt, wie das Subjekt aus der Rede verschwindet und sich letzlich durch aktive Passivität wieder in sie, gleichsam durch die Hintertüre, hineinschleicht. Dieser Verlust im Schweigen kann nicht nur von außen konstatiert werden. Er bestätigt sich auch im Sprecherleben des Betroffenen durch die Scham, die ihn begleitet. Diese ist es, die Zeichen davon gibt, daß sich das Ich, als autonomes und vollständiges Subjekt, von diesem Versagen oder Versäumen betroffen fühlt. Es erlebt den Verlust seines Subjektseins an sich selbst und sucht ihm letzlich dadurch zu entgehen, daß es aus der Not eine Tugend macht, Schwäche in Stärke umwertet und danach handelt.

1.3.3. SPRECHEN ALS EMOTIONALE FÜHLUNGNAHME

Eine dritte Form der Rede, die den Verlust des Ich im unzureichenden Sprechen selbst zum Ausdruck kommen läßt, beschreibt den Versuch einer emotionalen Kompensation. Sie betrifft die

---

[19] Balint, (1972)

Ich- und Selbstwertgefühle und zeigt gerade dadurch, daß dem Subjekt etwas von seinem Subjektsein abhanden gekommen ist, und zwar in einem Ausmaß, welches es leiden macht.

Das folgende Zitat aus der Sitzung II - es geht gerade um die Schwierigkeiten des Informationsaustausches zwischen Lehrern und Erziehern - rückt einen kleinen Unterschied in den Vordergrund, den von Information und Aussprache.

AtE. "Ich für mich muß sagen, daß gerade Information von Ihnen (dem PL; Verf.) mir oft wichtig wäre und ich finde gerade bei Ihnen ist es eben auch so mit der Zeit, daß nur eben für Information und zu weiter nichts Zeit ist, ... Und das gibt einfach irgendwie ein ungutes Gefühl, weil man keine Möglichkeit zur Aussprache sieht und natürlich leicht resigniert und resignieren ist ja bekanntlich keine gute Situation. Vielleicht kanns noch jemand schöner formulieren." 20)

Die Unterscheidung der beiden Begriffe Information und Aussprache scheint zunächst zufällig, erhält aber ihr eigentliches Gewicht, wenn man eine Bemerkung hinzunimmt, die die gleiche Erzieherin wenig vorher in die Diskussion gebracht hat:

AtE. "Ja, ich hätte eigentlich dann doch vorher noch was sagen wollen. Und zwar, daß ich gefunden habe, daß gerade durch Kontaktaufnahme auch schon viel bereinigt werden kann. Und ich muß wirklich sagen, daß die Lehrer, die schon mal bei uns zum Essen, also, daß mit den Lehrern, die schon einmal bei uns zu Essen, und dann noch etwas, einige Zeit in der Gruppe waren, ... das Verhältnis sich gebessert hat und irgendwie dadurch ein gelösteres Verhältnis entstanden ist, das auch nach meiner Ansicht zu einer besseren Zusammenarbeit eine Grundlage gegeben hat." 21)

Nimmt man diese zweite Erklärung hinzu, so trennt sich ein sachbezogener Aspekt der Rede von einem Aspekt, der die zwischenmenschliche Beziehung betrifft. Kontaktaufnahme und Aussprache, beides Begriffe, die auch innerhalb der Aussagen von gefühlsbezogenen Assoziationen umgeben sind, stehen dabei für ein Bedürfnis nach sozialer Akzeptierung. Dieses scheint,

---

20) II, 39
21) II, 36

wenn man den Diskussionen folgt, gegenüber dem Streben nach sachlicher Auseinandersetzung weit bedeutungsvoller zu sein, sonst ginge nicht so oft der sachliche Faden verloren, wie in Teil drei noch ausführlicher darzustellen sein wird.

Dieser Versuch den emotionalen Aspekt der Akzeptierung in den Vordergrund der Rede zu schieben, kommt auch in dem fast rührend zu nennenden Bemühen zum Ausdruck, Verständnis für die eigene, unzulänglich geglaubte, sprachliche Fertigkeit zu finden: "Vielleicht kanns noch jemand schöner formulieren", klingt eher wie ein Angebot, das den anderen Möglichkeit zur Hilfe, d.h. zur "Sprachrohrfunktion", einräumt, als nach Unzufriedenheit über das eigene Unvermögen. Dieses Angebot macht Hilflosigkeit sympathisch und fordert zum ritterlichen Schutz heraus. Beide Äußerungen zusammen, sind sie nicht ein Appell, das menschliche Mitgefühl vor die sachliche Auseinandersetzung zustellen?

Diese Trennung von Sach- und Beziehungsfunktion in der Rede deutet unterschiedliche Möglichkeiten des Gebrauches der Sprache an: sie kann Trägerin von Sachfunktionen genauso sein, wie Trägerin von emotionalen Aufgaben. So kann Bittner seine Untersuchungen über den Zusammenhang von Sprache und Affekt[22] zusammenfassen:

> "... doch dürfte deutlich geworden sein, daß der Primat der Darstellungsfunktion der Sprache ... bestehen bleibt." 23)

Die besondere emotionale Aufgabe des Sprechens in den vorangegangenen Beispielen läge wohl in einem Sprechen als Weg der Selbstbestätigung, als Möglichkeit sich zu versichern, daß man füreinander da ist, als eine Art "Stimmfühlungslaut", wie K. Lorenz die akustische Versicherung der Anwesenheit des Muttertieres nannte.[24] Auf solch basaler Stufe übermittelt Sprechen also die Gewißheit der Existenz von wenigsten zwei Personen, die sich als eigenständige Individuen wahrnehmen und versichern.

---

22) Bittner, (1969)
23) a.a.O. S 35
24) Lorenz (o.J.)

Von daher betrachtet drückt die Sprachschwierigkeit der Erzieher die Unzulänglichkeit ihres Vermögens aus, ihre emotionalen Bedürfnisse in das Gespräch miteinfließen zu lassen. Durch die leicht zu verbalisierende Sachlichkeit der Projektvertreter des emotionalen Anteils an der Rede beraubt, entdeckt sich die Sprachlosigkeit in neuer Weise als eine Form des Subjektverlustes; denn gerade mit dem Verlust des emotionalen Anteils geht ein wichtiger Aspekt des Subjektseins im Gespräch verloren. Im bloßen Sachbezug katapultiert sich das Ich als Subjekt aus der Rede heraus. Dies trifft offensichtlich eine Gruppe von Gesprächsteilnehmern besonders hart, für die, aufgrund ihrer Arbeit und deren Bedingungen, der emotionale Anteil am Sprechen besonders wichtig ist.

Tritt nun das emotionale Bedürfnis im Gespräch in den Vordergrund und läßt sachliches Gespräch nicht mehr angemessen aufkommen, so kann man davon ausgehen, daß die Subjektseite auf irgendeine Weise einen derartigen Verlust erlitten hat, der es notwendig macht, um diesem Teil, auch unter Preisgabe des sachlichen Aspekts von Sprechen, zu ringen. Kompensationsversuche auf dieser Ebene lassen daher den Schluß zu, daß wenigstens im Empfinden der Erzieher die Gewißheit aufgekommen ist, daß das Ich als Subjekt mit seinem emotionalen Anteil zu kurz kommt.

Betrachtet man die Funktionen des Sprechens, so hat die hier durchgeführte Analyse des Sprechens einen dreifachen Verlust des Subjekts im Gespräch erbracht:

1. den Verlust von Strukturiertheit. Leclaire[25] gibt - in der Nachfolge Lacans - dem Unbewußten eine buchstäbliche Ordnung. Jappe[26] spricht, indem sie sich auf eine Untersuchung Edelheits[27] bezieht, die Möglichkeit einer sprachlichen Strukturierung des Ichs aus. In beiden Fällen bedeutet die sprachliche Ordnung ein Höchstmaß an Differenzierung, an festen Konturen und damit auch an Greifbarkeit und im weitesten Sinne auch Begreifbarkeit. Man muß diese

---

25) Leclaire, (1971)

26) Jappe, (1971)

27) Edelheit, "Speech and psychic structure ...", in: Journal of the American Psychoanalytic Association 16, 1968, und 17, 1969; Zit. bei Jappe (1971)

Positionen nicht unbedingt vollständig teilen, um zu verstehen, daß die sprachliche Strukturierung dem Selbst Kontur, Differenzierung und Begreifbarkeit verleiht. Wo diese sprachliche Strukturierung nicht stattfindet, muß das Selbst, für sich selbst und für andere, in einem undifferenzierten Dunkel bleiben. Sprachlosigkeit ist dann das äußere Zeichen für diesen Mangel an Ich-Konturierung.

2. den Verlust einer Vermittlungsfunktion. Wygotski hat den Begriff einer "inneren Sprache" geprägt. "In unserer inneren Sprache sprechen wir ... unseren Gedanken immer frei aus, ohne uns die Mühe zu machen, ihn exakt zu formulieren." [28]

   Nur die große Einfühlung eines Gesprächspartners, seine psychische Nähe machen es ihm möglich, diese innere Sprache eines anderen zu verstehen. Könnte es sich nicht bei dem beschriebenen unvollständigen Sprechen, das seine geringe Sachbezogenheit und seine große Nähe zu den emotionalen Bedürfnissen nicht verleugnet, um den öffentlichen Gebrauch einer inneren Sprache handeln, die den Mißerfolg mit sich bringt, nicht genügend verstanden zu werden, weil der einfühlsame Partner fehlt. Erklärt sich daraus vielleicht die Hilfsfunktion, die vor allem - den Erziehern - vertraute Personen übernehmen, um das Sprechen der Erzieher verständlicher zu machen? Wenn dem so ist, so weist auch dies auf eine zumindest partielle, aber deutlich spürbare Einschränkung der subjektiven Funktion derjenigen hin, die diese Vermittlung in Anspruch nehmen.

3. Schließlich bedeutet der Subjektverlust im Gespräch auch den Verlust an emotionalen Anteilen. Bittner[29] hat nachgewiesen, daß die affektive Funktion in der Sprache immer erhalten bleibt, auch wenn die zunehmende Sachfunktion im Lauf der ontogenetischen Entwicklung den Anschein der Vorherrschaft erweckt. In den hier analysierten Beispielen waren es vor allem die Gefühlsanteile, die sich auf das

---

28) Wygotski, (1974) S 340
29) Bittner, (1969)

Selbstverständnis, die Sicherheit und den Selbstwert des Subjekts bezogen. Ohne dieses Gefühl subjektiver Sicherheit im Rücken, vermag sich ein Ich wohl nicht als individuelles Ich in einem Gesprächszusammenhang darzustellen und auch, durch die Vermittlung des Gesprächs mit anderen, selbst als Individuum zu bestätigen. Es wird also ohne diesen Rückhalt auf sein Subjektsein in einem solchen Zusammenhang verzichten und damit dem Gespräch als Zentrum autonomen Wahrnehmens, Handelns und Fühlens innerhalb eines bestimmten Kontextes verloren gehen, zum Schaden für die s a c h l i c h e n Aufgaben, die zu bewältigen sind.

Die Untersuchung des Sprechverhaltens während der Diskussionen hat die Aufmerksamkeit für die Möglichkeiten des Ich-Verlusts geweckt. In ihm waren Strukturen innerhalb der Diskussion präsent, die auch außerhalb von Gesprächen die Beziehungen von Erwachsenen untereinander und gegenüber Kindern bestimmen. Das bedeutet, daß der Verlust des Subjektseins nicht nur die Gruppe der Erzieher trifft, sondern alle anderen beteiligten Gruppen ebenso; und das bedeutet weiterhin, daß die Erzieher nur exemplarisch für diesen Verlust im Sprechverhalten stehen. Bei der Gruppe der Lehrer und der Projektbeteiligten sind es andere Formen, die weniger leicht aus dem Diskussionsverhalten erschlossen werden können, sondern eher durch eine mehr inhaltliche Analyse dieser Gespräche, oder auch aus Beobachtungen außerhalb der Diskussionen.

2. ÜBERDEHNTE ICHGRENZEN - WIE MAN DABEI SEINE IDENTITÄT VERLIERT

Die Sprache hat sich als ein Feld erwiesen, auf dem ein Ich, welches nicht spricht oder sich nur unvollständig vernehmlich zu machen weiß, als Subjekt verschwindet und eine mehr oder weniger undifferenzierte Masse des Schweigens oder unvollständigen Sprechens bildet. Umgeben von einem Schutzmantel der Nichtartikulation mach sich das Ich unsichtbar und vertut damit die Chance, etwas in Gang zu setzen, was erstens die Wahrung seiner

Interessen fördert und zweitens dem Ich behilflich ist, sich als Subjekt zu behaupten.

Doch man muß nicht tatenlos sein, um als Subjekt zu verschwinden. Es gibt den Menschen, der in dem untergeht, was er in Gang setzt; dann nämlich, wenn er sich in seinen Möglichkeiten überschätzt und keine sichere Handhabe dessen erlangt, was sein Tun hervorruft. Daß dies nicht nur im bloßen Aktionismus der Fall ist, werden die folgenden Untersuchungen ergeben. Sie geben das Beispiel von Überforderungen, die dahin führen, daß die beteiligten Personen - Erzieher, Lehrer - ihre persönliche Identität nicht mehr zur Genüge wahren können.

2.1. DER HEIMLEITER HAT ES ALS ERSTER BEMERKT

Während das passive Verstecken,[30] als eine Weise des Subjektverlustes, vor allem die Erzieher dieses Heimes betrifft, ist der Ich-Verlust durch Überforderung, insbesondere auf der Seite derjenigen zu finden, die am Projekt mitarbeiteten, also vornehmlich der Lehrer. Freilich finden diese kaum selbst die Spur dieses Verlustes. Der Heimleiter muß ihnen erst einen Spiegel vorhalten. Auch wenn er dies in seiner unkonkreten, etwas globalen Art tut, lassen sich doch einige Punkte herausfinden, die der Überlegung wert sind.

HL. "Mir scheint die Ordnung, die notwendige Ordnung innerhalb der Pause im Augenblick in einer Weise mißverstanden zu werden, daß diese notwendige Ordnung innerhalb der Pause sich nach meinen Beobachtungen und meinen bisherigen Erfahrungen immer negativ für den weiteren Unterricht auswirken muß. Um das mal ganz massiv zu sagen, Herr FzL., ich kann mir nicht vorstellen, daß in einer Klasse, in einer AG gearbeitet werden kann, Dinge getan werden können, wenn Kinder aus einer solchen Unordnung in eine zu erwartende notwendige Ordnung wieder hineingeführt werden sollen. Ist nicht eine ungünstige Erschwernis, daß wir die Pause in dieser Weise leger behandeln und zwar eine unnötige Erschwernis im Hinblick auf die Kinder, eine unnötige Erschwernis auf die Lehrer. Lohnt sich der Einsatz — Können wir die Kräfte, oder sind die Kräfte die Sie,

---

30) Vergl. hierzu auch Bittners Analyse der Selbst-Verbergung, in: Bittner (1977)

jedenfalls ich kanns mir nicht anders vorstellen, die Sie notwendig haben, die Sie einsetzen müssen, sind diese Kräfte nicht sinnvoller eingesetzt für eine Arbeit, für eine Sache, die Sie mit den Kindern gemeinsam durchziehen. Es gibt Grenzen, jedenfalls erlebe ich das bei mir, Grenzen hinsichtlich der psychischen, der physischen Kräfte.

FkL. Darf ich darum bitten, die Sache mit der Pause zu konkretisieren. ...

HL. Leger heißt für mich, daß Kinder während der Pause tun und lassen, was sie wollen. Tun und Lassen, was sie wollen ist richtig, aber ist Tun und Lassen während der Unterrichtszeit am Vormittag notwendig, unerläßlich notwendig für eine Arbeit, die geleistet werden soll ... im Hinblick auf eine Arbeit in der Verantwortung beispielsweise für die Jungs und die Mädchen, die jetzt aus der Schule kommen.
...
Ich darf einfach eine Beobachtung in den Raum hineinstellen, eine Beobachtung, die mir in den letzten achtzehn Wochen immer wieder verschärft begegnet, der Umgangston zwischen den Lehrern und Kinder, ... hat einen Grad erreicht, der für mich unerträglich ist, insofern unerträglich, als ich, ich persönlich, für bestimmte Lehrer, für bestimmte Lehrerinnen, mich für die Kinder schäme, einfach, schlicht und einfach, menschlich schäme, in welcher Weise Kinder mit Erwachsenen umgehen. Ich weiß aber, daß Kinder mit Erwachsenen immer so umgehen, wie Erwachsene mit Kindern umgehen. ... Wenn ich aber beobachte, daß diese Ausnahmezustände, unterschiedlich bei einigen Kindern mehr oder weniger, zum Grundumgangston werden, dann bekomme ich Angst, nicht Angst um mich, sondern ich bekomme schlicht und einfach Angst um die Kinder und um die Erwachsenen.
...
Ich befürchte nämlich, daß das Maß einiger Erwachsener bereits überschritten ist und daß diese Erwachsenen sich in Resignation, vorläufig in Resignation noch, zurückgezogen haben. Ich weiß aber auch, daß dauernde Resignation eines Tages Aggression hervorruft und diese Aggressionen können sich dann bei Erwachsenen immer nur in autoritärem Verhalten niederschlagen.
...
Und ich befürchte, ..., es ist eine ganz ernsthafte Befürchtung von mir, daß dieses Maß der Erträglichkeit, das sich Erwachsene, ich sag das jetzt etwas ungeschützt, bieten lassen, ist auch kurz vorm Platzen. Ich frage, womit hängt das zusammen?" 31)

---

31) II, 1 - 4

Als erstes also beklagt der Heimleiter den Verlust "notwendiger Ordnungen". Diese verlorenen Ordnungen bringt er wenig später zusammen mit der Befürchtung einer Überforderung von Lehrer und Erzieher, die in ungewollte Aggression umschlagen könnte. Ordnungen in dem hier dokumentierten Verständnis dienen also dem Schutz des Ich vor Überforderung. Die Mißachtung oder eilige Auflösung von bisher gebräuchlichen Grenzen scheint zu Schwierigkeiten des Ich zu führen, sich noch als Herr seiner selbst und der Situation, in die es sich hineinbegeben hat, zu empfinden. Eine Masse unkontrollierter, durch die Auflösung der Ordnungen, freigesetzter Realitäten droht auf ein Subjekt einzustürzen und es zu überwältigen. Sich dieses Schutzes von herkömmlichen Ordnungen zu begeben, bedeutet daher einen Angriff auf die Grenzen des Ertragbaren beim Subjekt mit der Gefahr einer Niederlage und des Selbstverlustes. Die Stellungsnahme des Heimleiters legt nahe, daß diese Gefahr stellenweise eingetreten ist.

Doch welche Ichkräfte waren es, die so überstrapaziert wurden? Vornehmlich die Fähigkeit des Ertragens schien es zu sein, die diesem Einbruch nicht stand hielt. Dieses Ertragen bildet den Grund allen pädagogischen Handelns. Denn nur wo der Pädagoge eine Situation erträgt, ohne dabei seine Ich-Sicherheit zu verlieren, kann er gelassen und adäquat reagieren.[32] Wird die Grenze des Erträglichen überschritten, ist es die Sorge um die persönliche innere, in schwierigen Fällen sogar äußeren Sicherheit, die sein Reagieren bestimmt. Dann kann nicht mehr die pädagogische Situation im Mittelpunkt des Tuns stehen.

Nun treten die Auflösungen der Ordnungen mit den Folgeerscheinungen einer Überforderung ja nicht plötzlich und unwillkürlich wie ein Gewitter ein, sondern das geplante Handeln des Projekts bringt die Steine ins Rollen, die in bestimmten, schwierigen

---

32) Zu dieser Ich-Sicherheit gehört ganz wesentlich die Fähigkeit, so viel Isolation zu verkraften, wie nötig ist, um eine unabhängige und auch am eigenen Ich orientierte Entscheidung zu fällen und durchzuhalten. Diesen Sicherheitsaspekt in der Isolation, auf den sich auch viele Phänomene in dieser Untersuchung zurückführen lassen, hat Richter (1976) dargestellt.

Situationen diejenigen selbst überrollen, die sie in Bewegung gebracht haben. Das kann nicht die Absicht gewesen sein. Es scheint also so, als ob die rollenden Steine auch deshalb zeitweilig zur Lawine anschwellen können, weil sich die handelnden Iche nicht genügend dem Überborden der frei werdenden Energien entgegenstellen. Was sie daran hindert ist einerseits ein pädagogischer Idealismus in Form einer grenzenlosen, freien Erziehungsideologie und eine Schwäche des Ich, die sich hinter diesem Idealismus nur schlecht versteckt, nämlich seine Energien, Impulse und Bedürfnisse auch in schwierigeren Situationen zu verteidigen und nicht aufzugeben. Es ist eine besondere Mißachtung des Subjekts und seiner Grenzen, sich unter der Fahne eines (progressiven oder reaktionären) Idealismus zuviel zuzumuten, diese überspannte Forderung an sich selbst im Namen des gleichen Idealismus noch als besonders "moralische" Leistung zu verkaufen, notgedrungen dann die Augen darüber zu schließen, was an Kraft ungebremst, und dadurch u.U. zerstörerisch freigelegt wird und dies dann auch noch als pädagogische Wirkung im Sinne des Erziehungsidealismus zu verkaufen. Der Faden dieser Erörterung muß unter der Überschrift der Idealisierung an anderer Stelle wieder aufgenommen werden. Hier bleibt die Diskussion zunächst bei der einfachen Überlegung stehen, daß es eine eigene Mißachtung des Ich und seiner Konturen darstellt, wenn es das, was es in Bewegung bringt, nur noch dadurch bewältigen oder aufrechterhalten kann, daß es sich dabei als Subjekt in seinen Möglichkeiten völlig ignoriert und übernimmt. Es steht nämlich zu befürchten, daß seine Bedürfnisse dennoch auf "kaltem Weg" und ohne Kontrolle des Bewußtseins das Handeln beeinflussen.

Daß die unkontrolliert Auflösung von Ordnungen und die Überschätzung der eigenen Möglichkeiten etwas mit einem Ich zu tun haben, das möglicherweise aus einer inneren Schwäche heraus seine eigenen Fähigkeiten überdehnt, wird deutlicher, wenn man den Ausspruch des Heimleiters untersucht, wo er sich für bestimmte Lehrer und für bestimmte Kinder schämt. Er schämt sich "für" bestimmte Personen, also an deren Stelle. Ob die Scham

bei den einzelnen tatsächlich vorhanden ist, weiß man nicht. Sie ist nur zugänglich über die Identifikation des Heimleiters. Das kann aber auch bedeuten, daß diese Empfindung vom Heimleiter "verfälscht" wiedergegeben wird. Der rhetorische Unterton - daß er sich "schlicht und einfach menschlich schäme" - der eine Nuance zuviel Mitmenschlichkeit zur Schau trägt, spräche dafür. Wenn man jedoch annimmt, daß sie nicht nur einen Bezug zur Denkweise des Heimleiters wiedergibt, sondern auch einen wirklichen Kern anrührt, der das Handeln der Betroffenen bestimmt, wird man wiederum an einen Punkt geführt, der im Abschnitt über den sprachlichen Rückzug bereits einmal aufgetaucht ist. Die Scham verbindet offensichtlich so gegensätzliche Verhaltensweisen wie das (sprachliche) Sich-Verbergen, wie das idealistische Sich-Überfordern und verweist auf eine gemeinsame Wurzel. Beide Male gibt die Scham Kunde vom Zustand des "Ich" als Subjekt; und beide Male bezieht sich dieses Selbstgefühl auf einen Zustand nicht völliger Intaktheit des Ich. Scham taucht dann auf, wenn im Ich etwas fehlt, was dort eigentlich selbstverständlich vorhanden sein sollte; wenn das Ich sich vor sich selbst und vor anderen als lückenhaft und unvollständig erweist; wenn es einen Mangel an sich selbst hat. Offensichtlich empfindet der Heimleiter, in der Identifikation mit den Betroffenen, diesen Mangel im Aufgeben der eigenen Wünsche, in der totalen und übertriebenen Hingabe an das, was die Kinder wollen. Dieses übertriebene Gewähren tut sich darin kund, daß der Erwachsene glaubt, alles, was das Kind macht, hinnehmen und akzeptieren zu müssen, daß er verzichtet, etwas zu verändern und es unterläßt, zum Schutze seiner selbst, Grenzen zu setzen. So schutzlos den Kindern preisgegeben, verliert er seine eigene Identität dem Kind gegenüber. Wenn er noch ein offenes Empfinden für sich selbst besitzt, wird er die Scham vielleicht nicht überhören können, die ihm diesen Selbstverlust mitteilt.

Doch nicht nur ihm, dem Lehrer, dem Erzieher, geht etwas Wichtiges verloren, nämlich das Gefühl seiner Identität und Intaktheit, sondern auch dem Kind, das mit einem solchen

"beschädigten" Pädagogen zu tun hat. Ihm ist nämlich die Chance genommen, sich mit einem "ganzen" Menschen auseinanderzusetzen und in dieser Auseinandersetzung etwas von eigener Kontur zu erwerben. So gesehen hat es auch einen Sinn, daß sich der Heimleiter "für die Kinder" schämt; er schämt sich, daß ihnen ein Pädagoge, der sich selbst achtet und ernst nimmt, in wichtigen Momenten nicht zur Verfügung steht und damit ihnen auch nicht helfen kann, sich selbst ernst zu nehmen und zu achten.

Die eben herausgearbeitete Interpretation bekommt an viel späterer Stelle noch eine Bestätigung. In einer der Schlußdiskussionen geht es um die Frage, ob nicht zu wenig Leistungen von den Kindern während des Schuljahres verlangt wurde und ob nicht mehr Leistung durch Kontrolle der Hausaufgaben erreicht werden kann. Die Alternativen zu dieser Hausaufgabenkontrolle ist entweder der völlige Verzicht auf diese Leistung oder der Versuch, durch vernünftige Absprachen mit Kindern und Erziehern, die Motivation der Kinder zu vergrößern, statt den Leistungsdruck durch vergrößerte Kontrolle zu erhöhen. Ein Lehrer berichtet, daß Bemühungen gerade in dieser letzten Richtung sich erfolgreich anließen. Darauf der Heimleiter:

> "Die sind an dieser Stelle mündig geworden. Ich meine das jetzt nicht ironisch. Herzlichen Glückwunsch. Dann haben sie sich selbst nämlich endlich ernst genommen. Das meine ich auch nicht ironisch. Das ist bitte nicht ironisch aufzufassen." 33)

Aus dem Kontext ist nicht ganz ersichtlich, wen der Heimleiter meint. Sind die Erwachsenen oder die Kinder mündig geworden? Aber vielleicht ist beides voneinander nicht zu trennen. Jedenfalls scheint an dieser Stelle, trotz der zwar zurückgewiesenen, aber dennoch vorhandenen und in den Dienst des Rechthabens gestellten Ironie, durch, daß nicht der Verzicht auf eine Anforderung dem pädagogischen Bezug weiterhilft, sondern die mündige und ernsthafte Art, mit welcher eine Forderung vorgetragen und durchgeführt wird. In der gleichen Weise kann auch

---

33) VI, 18

der Lehrer und Erzieher seine Bedürfnisse in die Situation einbringen, wenn er mit ihnen umgehen kann und nicht auf bloßem entweder - oder besteht. An der Mündigkeit des Erwachsenen seine Bedürfnisse und Forderungen zu vertreten, kann sich die Mündigkeit des Kindes in Bezug auf die Verknüpfung seiner eigenen sachlichen Belange entwickeln. Manchmal jedoch wird eine solche Beziehung geradezu ins Gegenteil dadurch verkehrt, daß der Erwachsene seine Identität nicht nur verleugnet, sondern sich in falscher Anbiederung noch vor dem Kind selbst erniedrigt. Wenn es also um die Integration von Selbstanspruch und Sachanspruch eines Subjekts (Lehrer/Erzieher) mit den gleichen Ansprüchen eines anderen Subjekts (Kind) geht, ist dies, ohne die feste Identität zumindest eines Partners, nicht hilfreich für zunehmende Erwachsenheit erreichbar.

Man verwechsele das eben Gesagte nicht mit einer Forderung nach rücksichtsloser Ich-Durchsetzung des Pädagogen. Im Gegenteil, ein Ich, das sich sicher ist und sich selbst genügend gut findet, vermag auch auf andere Subjekte angemessen Rücksicht zu nehmen. Ein Mensch, dem diese Gewißheit fehlt, wird, auch wenn er vorgibt aus reinster Einfühlung in den anderen zu handeln, die Situation zu seinen Gunsten und seiner Sicherheit umdefinieren und damit "rücksichtslos" den anderen, auch wenn er ihm helfen will, für sich gebrauchen.[34)]

2.2. ANGST VOR DEM SELBSTVERLUST

Was sich hier schon recht frühzeitig dem Heimleiter als engagiertem Beobachter, aber selbst am Projekt unbeteiligter Person enthüllt, läßt sich durch Beispiele der Betroffenen selbst noch erhärten. Dabei muß man unterscheiden zwischen denen, die mehr indirekt von der Projektarbeit betroffen sind und denjenigen, die die Projektarbeit tragen. Erstere, die sich ja auch weniger mit den Zielen des Projekts identifizieren,

---

34) Winnicott hat diesen Zusammenhang von Ich-Sicherheit und der Fähigkeit, Rücksicht zu nehmen, an der frühkindlichen Entwicklung aufgezeigt.
Vergl. ders. (1974 d)

sind sicherlich ein deutlicherer Gradmesser für die Ängste und Schwierigkeiten des Ich, die durch die Arbeit hervorgerufen werden, als die letzteren. Den Projektbeteiligten wird man ihr Engagement für das Projekt in Rechnung stellen müssen, welches sicherlich ihre Aufmerksamkeit diesen Schwierigkeiten gegenüber vermindert.

Wenn in den Diskussionen die Klage laut wird, daß durch die Projektarbeit die bisher im Heim üblichen Grenzen gesprengt worden seien, dann hat dies auf den ersten Blick scheinbar wenig mit dem Ich und seiner Entfremdung zu tun. Wenn dann aber offenkundig wird, daß durch diese ausgeweiteten Grenzen, die Erwachsenen Angst bekommen, handlungsunfähig werden oder nicht mehr Herr der entstandenen Lage sind, wenn sie dadurch die Kinder sich selbst überlassen, statt ihnen hilfreich beizuspringen, dann verdeutlicht sich, daß Grenzen nicht nur eine Funktion äußerer, sondern mindestens ebensosehr eine Funktion der inneren, psychischen Realität und der inneren Sicherheit sind. Dieser Zusammenhang bezeichnet die Bedeutung der Frage der Ordnungen und Grenzen für das Thema des Ichverlustes. Es gilt an dieser Stelle darzulegen, daß die Auflösung äußerer Grenzen unter bestimmten Umständen auch zu einer Bedrohung des Ich und zu seiner partiellen Auflösung führen kann.

Zunächst mag ein Beispiel die Angst belegen, die die Auflösung der Grenzen hervorruft. Immer wieder ist in den Diskussionen die Rede davon, daß die Kinder, vornehmlich bei den Lehrern, tun und lassen dürfen, was sie wollen. Damit ist eine noch unspezifische Kritik an dieser Haltung ausgedrückt, in welcher gleichzeitig die Sorge vor dem dadurch entstehenden "Chaos" mitschwingt. Ein Lehrer, der auch zu den Kritikern des Projekts zählt, läßt einen Teil der Ängste sichtbar werden, die sich hinter dieser abwehrenden Kritik verstecken. Sein Beitrag erfolgt im Kontext einer Diskussion um Grenzen und Absprachen.

FkL. "___ (ein Kind; Verf.) leicht dazu neigt, z.B. den einen Erwachsenen gegen den anderen Erwachsenen irgendwie auszuspielen, ___ zu sagen, der eine hat es so gesagt, der andere hat jenes gesagt ___ den Erwachsenen, der ihnen Vertrauen entgegenbringt und der Vertrauen von ihnen hofft, auch zu hintergehen, einfach mit ganz primitiven Tricks. Und da kann man natürlich als Erwachsener Vorschub leisten.

...

Nehmen wir mal ein Beispiel, die die rauchen, oder irgendwelche anderen Dinge, die fassen dann, wenn man irgendwo eine Abmachung trifft, das so auf, daß sie es dann ___ irgendwie erweitern können und die legen dann den Erwachsenen Worte in den Mund, die sie garnicht gesagt haben. Und spielen einen gegen den anderen aus. War das so gemeint von ihnen, die Frage der Einheitlichkeit, also keine Uniformierung dessen, was der einzelne tut, aber Absprachen einhalten und außerdem den Kindern nicht Möglichkeiten geradezu bieten, wo sie einen gegen den anderen ausspielen können, und wo dann vielleicht der eine Erwachsene ___ besser dasteht und der andere vielleicht schlechter dasteht, weil der eine andere Arbeit zu tun hat." 35)

Die Angst bezieht sich zunächst einmal auf die Kinder: Was machen die mit uns, wenn wir sie aller Ordnungen entbinden. Merkwürdigerweise befürchtet er nicht einfach ein hereinbrechendes Chaos, sondern eher ein raffiniertes Ausgespielt- und Hintergangenwerden. Diese Angst scheint gegenüber einer Angst vor dem Chaos noch vergrößert. Bei einem Chaos erfährt man noch, was über einen hereinstürzt. Die Angst, hintergangen und ausgespielt zu werden, rechnet demgegenüber mit einer überaus mächtigen, hinterhältigen Kraft. Eine Spur von Undurchschaubarkeit versorgt sie mit dem Charakter des Unheimlichen. In ihrer Unfaßlichkeit reicht sie in den Bereich paranoider Ängste. Merkwürdig daran ist, daß diese Raffinesse Kindern zugeschrieben wird. Man spürt die Diskrepanz zwischen der Qualität der Angst und dem Anlaß, dem sie zugeschrieben wird und sieht sich, ob dieses Auseinanderklaffens, auf die Vermutung verwiesen, daß irgendetwas am sich ängstigenden Ich für die Angst mehr verantwortlich ist, als die "Bosheit" den Kindern.

Die Angst richtet sich auf den Schutz des Ich vor dem Hintergangenwerden. Offensichtlich bedeutet dieses eine erhebliche

---

35) II, 7

Verletzung der narzißtischen Integrität. Vor dieser Bedrohung der individuellen Ganzheit versucht sich das Ich durch äußere Ordnungen zu schützen. Es zeichnet sich ab, daß Ordnungen umso notwendiger sind, je größer äußere, reale Gefahren sind oder je verletzlicher der narzißtische Schutz der persönlichen Sphäre ist. Das Durchbrechen gängiger Ordnungen im Heim, die offensichtlich auch dem Schutz eines narzißtischen Gleichgewichts seiner Mitarbeiter dienen, hat dieses ins Wanken gebracht und offenbar ist es von Projektseite nicht gelungen, mit genügend Kompensation diese Verunsicherung aufzufangen.

Doch das angeführte Zitat eröffnet an seinem Ende noch eine zweite Perspektive der Verunsicherung. Sie richtet sich auf die mitarbeitenden Kollegen und Erzieher. Hier zeigt sich die Befürchtung, daß die Kinder auch die Erwachsenen gegeneinander ausspielen könnten, indem sie Neid, Zwietracht und Eifersucht unter ihnen säen. Die Möglichkeit hierzu scheint durch die Annahme gegeben, daß die Kinder am ehesten auf den Erwachsenen hören, der sie am meisten gewähren läßt. Die Ordnungen dienen demnach auch dem Schutz der Erwachsenen vor der möglichen gegenseitigen Konkurrenz in der Gunst der Kinder. Ist auch diese Konkurrenz eine Bedrohung des narzißtischen Haushaltes der einzelnen? Muß die Zuneigung der Kinder, die man offenbar um jeden Preis zu erhalten trachtet, die Versicherung für die Erwachsenen abgeben, selbst gut und integer zu sein? Müssen deshalb allgemein anerkannte Ordnungen auch dafür sorgen, daß kein Erwachsener mehr von der Chance zugeteilt bekommt, mit den Kindern in fruchtbaren Kontakt zu kommen? Das Beispiel verdeutlicht, wie es bei der Frage der Ordnungen eigentlich um die Ordnung und Unverletzlichkeit der Iche der Erwachsenen geht. Werden diese Grenzen gesprengt, bedeutet dies eine erhebliche Bedrohung des Gleichgewichts im Selbstbewußtsein, verbunden mit der Gefahr, sich selbst zu verlieren. Möglicherweise sind viele Personen, die das Projekt trugen, in diese Gefahr hineingetrieben worden, ohne daß sie es rechtzeitig merkten. Denn sonst hätte diese Schwierigkeit ja beseitigt werden können. So wurde ihnen erst am Ende der

Projektarbeit langsam klarer, was denjenigen, die das Projekt mehr unfreiwillig mittrugen, bereits am Anfang überdeutlich geworden war.

Andere Aussagen belegen, daß nicht nur projektferne Leute von diesen Schwierigkeiten betroffen waren, sondern auch Projektbeteiligte. Wie gesagt, diesen dämmerte die Erkenntnis der Überforderung erst viel später. Sie waren es ja auch gewesen, die den Stein der Umorientierung und der Freisetzung von Grenzen ins Rollen brachten und als Urheber der Konflikte darf man ihnen wahrscheinlich schon eine größere Beharrlichkeit entweder im Ertragen der Konflikte oder in ihrer Verleugnung zuschreiben.

In großer Klarheit aber drückt in den Schlußbesprechungen ein sehr projektengagierter Lehrer diese Schwierigkeiten aus:

HrL. "Für mich ist nach wie vor das Kernproblem das Problem der Grenzen - nach wie vor. Es ist doch für uns die Frage, inwiefern wir auf der einen Seite einer etwas anormalen Freiheit, die etwa auch als Verwahrlosung gedeutet werden könnte, Vorschub geleistet haben durch unsere Maxime vielleicht und durch unsere Unsicherheit, Grenzen zu vermitteln.
...
Also ich meinte, wir haben die Kinder in einer Weise dazu animiert, ihe Konflikte frei heraus zu leben, hatten aber als Gegengewicht niemand da, der diese Konflikte analysieren, deuten könnte und Alternativen aufweisen könnte, das hat gefehlt.

HL. Sie haben sie allein gelassen." [36]
Und

HrL. "... nein, in der Vermittlung von Grenzen waren wir uns sehr unsicher geworden. Und da hätte eben vom Schulversuch bzw. unabhängig vom Schulversuch ... ein Mann hergehört, der uns von daher eine Sicherheit hätte geben können in Form von wirklich fundierter Supervision, oder von Fallbesprechungen. Da waren wir unsicher, oder anders formuliert, ich meine, wir haben uns in Bezug auf Freiheit gewähren, zu weit vorgewagt und es war etwas fahrlässig von uns, weil wir uns im Bereich der Grenzsetzung sehr unsicher waren."... [37]

---

[36] V, 18
[37] VII, 13 - 14

Wie in dem obigen Beispiel taucht auch hier die Trias der Phänomene Überfreiheit der Kinder, Grenzsetzungsprobleme und persönliche Unsicherheit der Erwachsenen auf. Die Unsicherheit in der Grenzsetzung deutet eine Überforderung durch die Überdehnung der Grenzen an. Die persönliche Unsicherheit aber kommt nur indirekt über einen Hilfsanspruch heraus: über den Wunsch, einen ausgebildeten, perfekten Therapeuten gehabt zu haben, der alle schwierigen Situationen möglichst unmittelbar mit den beteiligten Personen aufgearbeitet hätte. Was die eigene Kräfteregulierung nicht leistet, soll eine Art psychologischer Übermensch unter Kontrolle bringen. Das Problem des Selbstschutzes des Ich vor Überforderung ist nach außen an einen anderen verwiesen. Gerade in diesem Verweis bestätigt sich die Überdehnung der Grenzen und damit die Überforderung der beteiligten Subjekte.

Daß es letztlich um die Sicherheit des Ich geht, stellt im Anschluß an die letzte dieser Äußerungen dieses Lehrers der Heimleiter noch deutlicher als jener heraus:

HL. "Herr HrL., Sie sagten, wir brauchten einen Mann. Ich würde sagen, wir bräuchten dann einen Kindergärtner, ... der laufend dasteht und sagt, was wir tun sollen. Jetzt die Konsequenz mal bitte, um das mal klarzustellen, was Sie meinen, das weiß ich auch so. Sie sagten, wir haben es nicht verstanden, Grenzen aufzurichten. Warum haben wir es nicht verstanden? Weil wir (in) uns selbst keine Grenze mehr sahen. Weil wir selbst grenzenlos unsicher waren. Das ist die Frage ... Und in dieser Frage kann uns niemand helfen, da können wir uns nur gegenseitig selber helfen ..." 38)

Deutlicher kann man es kaum mehr sagen. Die Schwäche in der Überforderung, die die Erwachsenen sich zumuten, besteht darin, daß sie die Verantwortlichkeit für ihre eigenen Möglichkeiten und Grenzen nicht selbst übernehmen und letztlich immer an einen noch kompetenteren "Retter" überweisen. Das Wort "Kindergärtner" deutet die Kindlichkeit dieser Haltung des übertriebenen Selbstanspruches an. Die Projektleute halten

---

38) VII, 14

an einem überdehnten Selbstideal fest, das sie in Situationen treibt, denen sie nicht gewachsen sind und erwarten dann einen Helfer, der sie aus der Patsche zieht. Vielleicht sind der Rückzug in die schweigende Verborgenheit und die Flucht in den übertriebenen Selbstanspruch nur zwei verschiedene Weisen, um sich in eine hilfsbedürftige Situation zu manövrieren, aus der man von einem Stärkeren gerettet werden muß. Sind beides Möglichkeiten, in denen sich ein in sich selbst verunsichertes Ich zu erkennen gibt und seine Unsicherheit durch einen Hilfswunsch zu kompensieren sucht? Hat der "Verlust des Ich" Methode?

2.3. WIE EIN SPIELGRUPPENLEITER IN DEM UNTERGEHT, WAS ER FREIGESETZT HAT

Da viele Diskussionen - wie im nächsten Teil noch eingehender erläutert werden wird - sehr wenig konkret geführt werden, tritt die Überdehnung von persönlichen Grenzen in ihnen nicht so deutlich zu Tage, wie in der praktischen Arbeit mit Kindern. Die folgende Situation beschreibt den Ablauf einer Spielgruppenzusammenkunft mit sechs Jungen im Alter von etwa 13 Jahren. Es ist die erste Zusammenkunft dieser Gruppe. In ihrem Verlauf wird besonders eindrücklich deutlich, wie der Gruppenleiter durch gutmütige Unsicherheit schließlich dazu verführt wird, einem schieren Chaos zuzusehen.

Nach Meinung des GLs sollten konstruktive Bastelarbeiten den Anreiz zum Treffen dieser Gruppe geben. Er hatte deshalb Konstruktionsspielzeug, u.a. zwei große Fischertechnik-Kästen, in den Werkraum, in dem man sich traf, mitgebracht. Dies war eine Besonderheit, denn die anderen Spielgruppen, die allerdings auch aus jüngeren Kindern gebildet worden waren, trafen sich in einem, eigens mit viel Spielzeug eingerichteten, Spielraum. Diese Besonderheit wird für den Verlauf der Stunde wichtig werden.

Als die Kinder sich eingefunden hatten und bereits die Konstruktionskästen auszupacken begannen, stellte der GL fest, daß ein Junge zu viel da war. Da er selbst die Kinder noch nicht kannte, wußte er zunächst auch nicht, wer der überzählige Junge sei. Er war bald gefunden; doch es stellte sich das erste verunsichernde Problem: darf er bleiben, eine Frage, die eigentlich ganz einfach zu beantworten gewesen wäre, weil alle Kinder für diese Gruppe speziell ausgesucht waren, nur dieser nicht. Es hätte nun am GL gelegen, dieses Auswahlverfahren auch vor den Kindern zu vertreten und eine klare Entscheidung für oder gegen die Teilnahme dieses Jungen zu treffen. Stattdessen überließ er per Abstimmung diese Entscheidung der Gruppe. Dies war vielleicht der erste Hinweis für die Kinder, die Nachgiebigkeit des GL auszutesten. Wenn man so leicht Abmachungen per Gruppenbeschluß überspringen kann, ist es vielleicht auch möglich, andere Gegebenheiten zu ändern.

Warum ist es z.B. nicht möglich, daß auch diese Gruppe im Spielraum stattfindet, wo es - das wußten inzwischen alle Heimkinder - recht aufregend zuging und viel Spielzeug lockte. Diese Frage wurde alsbald von einem der Kinder gestellt. Auch sie wollten Kaffee auf dem Kocher der Puppenstube brauen und mit Maschinenpistolen spielen. Die Gruppe war von diesem Gedanken fasziniert. Wiederum war der GL hin und her gerissen. Ein unangenehmes Gefühl wollte ihn abhalten, diesem Vorschlag nachzugeben, während gleichzeitig sein pädagogisches Bewußtsein dafür plädierte, daß alles nur gut sein könne, was aus der Initiative der Kinder hervorginge. Und wiederum drückte sich seine Unsicherheit in halbherzigem Verhalten aus: "Eigentlich seien der Spielraum und dessen Spielzeug für kleinere Kinder gedacht," meinte er. Im Wörtchen "eigentlich" lag schon so viel Rückzug vor seiner eigenen Meinung, daß es ein Leichtes war, ihn umzustimmen. Schließlich wollten die Jungen doch "nur einmal" mit den Pistolen spielen und welcher "vernünftige" pädagogische Grund böte da ein Hindernis?

Mit dem Entschluß, in den Spielraum zu gehen, der eher dem nicht Nein sagen können des GL entsprungen, als seiner pädagogischen Überzeugung abgerungen war, setzte sich nun eine Kette von Eskalationen in Bewegung, die den GL schier zum Statisten herabsinken ließ. Die Jungen stoben los, quer über den Hof des Heimes, hatten schon bei mehreren Mitarbeiterwohnungen die "Glocken geputzt", bevor der GL auch nur nachkommen konnte. Sie stürmten die Kellertreppe hinunter in den kleinen Kellerraum und durchwühlten den Raum nach den Pistolen. Ein heftiges Handgemenge entschied darüber, wer sich reichlich mit Spielzeugwaffen und Munition versorgen konnte. Dann begann für die nächste Viertelstunde ein wildes Schlachtengetümmel, in welchem jeder blindlings um sich schoß. Alles diente als Ziel: die Kameraden, alle nur möglichen Gegenstände, der GL. Nach geraumer Zeit erst kam jemand auf die Idee, Kegel abzuschießen. Man stellte Kegel auf den Schrank und versuchte sie zu treffen. Hier sah der GL eine Chance etwas ordnend einzugreifen, indem er die Pfeile aufhob und die Kegel wieder aufstellte. Es entbrannte jedoch daraus bald ein heftiger Streit um die begehrten Pfeile. Jeder suchte so viele als nur möglich zu erhaschen, auch indem er sie anderen gewaltsam den Händen entriß, oder heimlich aus deren Taschen zog. Der GL sah eine erneute Chance der Strukturierung und machte den Vorschlag, die Pfeile zu sammeln und jeder könne von ihm die Munition zum Schießen bekommen. An dieser Stelle vermerkt das Protokoll, daß der GL. Sorge hatte, damit in seiner Einschränkung schon zu weit gegangen zu sein. Deshalb war er auch froh, daß sein Vorschlag nicht recht gehört wurde. Ein anderer Vorschlag aus der Gruppe wurde ebenfalls bald wieder über Bord geworfen. Es genügt, den weiteren Verlauf in Stichworten anzudeuten. Die Kegel als Ziel wurden bald ersetzt durch eine große, nackte Puppe. Treffer auf die Brust und zwischen die Beine waren Anlaß zu stürmischem Gejohle. Doch die Anspielungen waren noch zu undeutlich. Brust und Schamhaare wurden der Puppe aufgemalt. Schließlich reichten die dünnen Pfeile nicht mehr und wurden durch härtere Wurfgeschosse und Bälle ersetzt.

Das Freudengeheul nach den Treffern ermüdete nicht. Als schließlich die Puppe ihre Geduld mit einer Delle im Bauch bezahlt hatte, wurden neue Ziele gesucht. Ein "Tier", auf die Tafel gezeichnet, war das nächste. Es verwandelte sich bald in ein neutrales Männchen. Dies wurde durch eine üppige, nackte weibliche Figur ersetzt, die wenig später einer noch üppigeren Darstellung weichen mußte, bis schließlich ein nackter Mann und eine nackte Frau als Zielscheiben dienten.

Später versuchte man noch, den GL in einen Schrank zu sperren und endlich entdeckten die Kinder den Wasserschlauch als Waffe. Hier mußte der GL wieder eingreifen und drehte den Wasserhahn ab, um zu vermeiden, daß Mobiliar und Wände naß wurden. Fast erstaunt vermerkte der protokollierende GL: "Dies wurde ohne sichtbare Widerstände von den Kindern hingenommen." Bevor die Stunde endete unternahme der GL noch einen Versuch, die Kinder zum Aufräumen zu animieren, um ihnen "damit Gelegenheit zu geben, sich durch Mithelfen von Schuldgefühlen zu entlasten." Dabei zweifelte er von vorneherein am Sinn dieses Vorschlages und hörte, weil niemand mithalf, resigniert mit den Aufräumearbeiten wieder auf. Zum Schluß versuchten die Jungen, die schon den Raum verlassen hatten, den GL im Raum festzuhalten, indem sie ihm die Türe zuhielten. Aber das gelang ihnen nicht.

Fast möchte man meinen, als habe der GL, indem er sich die Türe gewaltsam öffnet, wieder zu sich selbst gefunden. Man atmet auf, na endlich. So interessant die Details dieser Eskalation im einzelnen auch sein mögen, sie demonstrieren in ihrer Qualität durchwegs und eindringlich die Abwesenheit, die Nichtpräsenz des GL. Die Menge der sich eskalierenden Ereignisse ist es, die fragen läßt, wo er denn geblieben ist. Offenbar hatte er sich in sich selbst in eine distanzierte Zuschauerposition zurückgezogen, um überhaupt dieses Chaos ertragen zu können. Man könnte über seine psychischen Eindrücke nichts sagen, wenn sie nicht an manchen Stellen signalhaft zutage träten. Diese Zeichen lassen nicht daran zweifeln, daß er von Unsicherheit und Angst besetzt war.

Die erste Stelle, an der seine Unsicherheit deutlich wird, ist das Problem des "überzähligen" Kindes. Er verbirgt sie hinter "demokratischem" Verhalten, indem er den Kindern die Entscheidung zuschiebt, die er aus Unsicherheit selbst zu treffen nicht bereit ist. Er hat seine pädagogische Kompetenz bereits an dieser Stelle, freiwillig oder aus innerer Angst heraus, aufgegeben. Ebenso vollzieht sich dieser Vorgang an der zweiten Signalstelle, als es darum geht, vom Werkraum ins Spielzimmer überzusiedeln. Auch hier läßt er sich durch pseudopädagogisches Verhalten, nämlich indem er sich angeblich an den Interessen der Kinder orientiert, dazu verleiten, wider sein pädagogisches Urteil, das ihm wenigstens noch in einem Gefühl des Unbehagens gegenwärtig ist, in den Spielraum zu gehen; wesentlich dabei ist, daß er von vorneherein darauf verzichtet hat, seine eigene Kompetenz bei dieser Entscheidung in die Waagschale zu legen. Dies allein könnte noch als besonders entgegenkommendes Verhalten interpretiert werden. Problematisch wird dieser passive Entschluß erst dadurch, daß er sich verleiten läßt, dadurch die Grenze seiner eigenen inneren Sicherheit zu überschreiten. Das verurteilt ihn dazu, bei den darauf folgenden Eskalationen weitgehend tatenlos und passiv zuzuschauen; denn um diese abzuwenden, hätte es noch weit massiverer Eingriffe bedurft, als am Anfang. Wie konnte er dies leisten, wenn er schon am Beginn Sorge hatte, seine Entscheidungskompetenz maßgeblich einzubringen. So verwundert es nicht, daß alle späteren Eingriffe des GL von noch größerer Unsicherheit und von einem schlechten Gewissen begleitet sind, er könne in seiner Verfügung über die Kinder bereits zu weit gegangen sein. Nur so kann man sich erklären, daß er letztlich froh war, daß sein Vorschlag, zu einer gewissen Ordnung in der Verteilung der Pfeile zu kommen, überhört wurde. Genauso wird sein offensichtliches Verwundern verstehbar, daß die Kinder das Abdrehen des Wasserhahnes einfach hinnahmen. Er hatte nicht erwartet, daß seine Autorität so ungeteilt anerkannt würde. Und schließlich erklärt sich auch der Zweifel an der Anregung zum Aufräumen mit der anschließenden Resignation, aus dieser Unsicherheit des GL in sich selbst. Die Geschichte mit dem Wasserhahn

demonstriert aufs deutlichste, daß es nicht eventuelle Widersetzlichkeit der Kinder war, die sein Selbstvertrauen ins Wanken brachten, sondern, daß er selbst es war, so wie er sich einbrachte, der den Zweifel an sich selbst provozierte und beförderte und dies nicht nur durch seine halbherzigen, ängstlichen Entscheidungen, sondern auch durch die Eskalation der Ereignisse, die ihn zum Rückzug in sich selbst trieb.

Dieses Beispiel zeigt besonders kraß, gerade weil es am Anfang der praktischen Arbeit steht, wie durch die innere Unsicherheit die Weichen dazu gestellt werden, sich durch Überdehnung der eigenen Grenzen zu überfordern. Diese Überdehnung und die damit empfundene Inkompetenz und Selbstunsicherheit wirkt sich zerstörerisch auf die pädagogische Arbeit aus. Sie kann nämlich nur dadurch ausgehalten werden, daß sich der GL aus dem Treiben herausnimmt und sich in die geschützte Position des äußeren Beobachters begibt. Damit hat er aber den direkten emotionalen Bezug zu den Kindern aufgegeben, sich selbst als pädagogischen Agenten exkommuniziert. Worauf sollte er seine pädagogischen Bemühungen noch gründen in Situationen, wo es gerade die emotionale Präsenz ist, derer das schwierige Kind bedarf?

2.4. DER GRANDIOSE ANSPRUCH DES PROJEKTS

Das vorangegangene Beispiel hat die Überdehnung der persönlichen Grenzen und den damit verbundenen Persönlichkeitsverlust als Ergebnis eines passiven, zu gewährenden Hineinschlitterns in eine überfordernde Situation aufgezeigt. Dies ist aber nur zum Teil richtig. Nämlich, die Ansprüche, die bereits die Projektplanung bestimmen, legen dar, daß diese Überforderung Methode hat. Dabei kommt ihr freilich auch eine Tendenz zum Wegschauen und zum "Übersehen" von Problemen entgegen. Es lassen sich kurz einige Punkte zusammenfassen, die gleichermaßen ein überschwengliches Augenmaß, hervorgerufen durch hochfliegende Ziele, wie auch eine Verleugnung von Realitätseinschränkungen verraten. Die Überforderung ist also nicht einfach über die Leute gekommen, hat sie nicht wie ein unaus-

weichlicher Zufall heimgesucht. Vielmehr war da ein Plan vorhanden. In ihm lag schon die Überheblichkeit eingeschlossen, die sich später so auswirkte, wie obiges Beispiel vor Augen führt.

Zunächst war da eine Menge von Einzelprojekten. Es sollte eine ganze Palette von Angeboten für die Kinder geben. Man begnügte sich nicht damit, im Unterricht das soziale Klima zu verbessern, indem man versuchte, den Kindern weniger unpersönlich, rituell und leistungsbezogen zu begegnen. Da wurden ferner Arbeitsgemeinschaften angeboten, nach Neigungsgebieten aufgefächert, die, noch mehr als der Unterricht, den sozialen und emotionalen Gesichtspunkt ins Auge fassen wollten. Schließlich wurde die Hierarchie der Zusatzangebote durch die sozialpädagogischen Spielgruppen abgeschlossen, die irgendwo in der undurchsichtigen Sphäre zwischen Noch-Pädagogik und Noch-nicht-Therapie anzusiedeln waren. Das vorige Beispiel war aus einer solchen Spielgruppe darf aber nicht als exemplarisch für diese Arbeit gelten, höchstens als beispielhafter Ausrutscher, der fast unvermeidlich ist, wenn man sich ungewappnet zusehr in die Nähe der Therapie begibt.

Durch diese zahlreichen Angebote und Veränderungen wurden der größte Teil der Kinder direkt, und alle übrigen indirekt von den Veränderungen der Projekts berührt. Genauso betraf das Projekt einen Großteil der Mitarbeiter direkt, indirekt aber konnte sich niemand seiner Herausforderung entziehen. In Zahlen: es waren mehr als 150 Personen in irgendeiner Weise in die Projektarbeit einbezogen oder von ihr tangiert. Der größte Teil der Erwachsenen hatte mit dem Stamm der Kinder in der früheren Arbeit eine Art Tradition des Zusammenlebens im Heim herausentwickelt. Nun kam eine Handvoll neuer Leute, mit der Absicht, diese Tradition zu verändern. Schon daraus wird ersichtlich, daß beträchtliche Unruhe zu erwarten war.

Diese Situation erschwert sich, wenn man bedenkt, daß für die Arbeit in den AGs und den Spielgruppen kein von vorneherein klares Konzept vorlag. Da sollte also Entwicklungsarbeit im wahrsten Sinne geleistet werden und zwar auf breiter Front.

Doch welche praktischen Möglichkeiten standen diesem umfangreichen Plan gegenüber?

Zunächst einiges über die äußeren Bedingungen. Es gab einen einzigen, hauptamtlichen Mitarbeiter für die Planung und Durchführung der Projektarbeiten, den Projektleiter. Alle anderen, die mitarbeiten wollten, taten dies in irgendeiner Weise nebenher. Die Lehrer im Rahmen ihres Lehrauftrags, einige Mitarbeiter in den Projektgruppen als praktische Tätigkeit neben ihrem Studium. Zwei Supervisoren kamen jeweils für zwei Stunden in der Woche. Die Erzieher waren nur indirekt betroffen und hatten ihren normalen Dienstplan. Versuchsarbeit auf breiter Front bedeutete daher für alle Mitarbeiter ein Engagement, das weit über ihre normale Belastung hinausgehen mußte. Dieses Verhältnis war nicht von vorneherein bedacht worden. Es scheint, als sei es, im Eifer, nach dem Höchsten zu streben, "übersehen" worden.

Zwar kann man sagen, daß alle, die direkt mitarbeiteten, für ihre sonderpädagogischen Aufgaben ausgerüstet waren. Für den therapeutischen Aspekt, der unversehens in die Arbeit mit einfloß, hatte aber niemand die nötige Vorbereitung, auch nicht der Projektleiter. Lediglich die Supervisoren waren auf diesem Gebiet kompetenter. Aber, schon rein zeitlich gesehen, war ihre Mitarbeit zu gering, als daß sie einen umfassenden Einfluß ausüben konnte.

Nun kann man zwar sagen, es war ja keine Therapie angezielt. Doch ist es, wenn man sich ausdrücklich im Zwischenbereich von Pädagogik und Therapie bewegt, nicht nötig, die Grenze zur Therapie genau zu kennen? Und wie könnte man dies ganz ohne therapeutische Kompetenz?

In drei Richtungen drängte das Projekt also über seine eigenen Grenzen hinaus: in seinem Umfang, in seinem zeitlichen und personellen Aufwand und in Bezug auf die fachliche Kompetenz. Diese expansive, den Rahmen des Möglichen sprengende Tendenz, lag bereits im Plan begründet, ist dann durch diesen mit Hilfe des Projektleiters in dieses soziale Gefüge hineingetragen worden und, das darf man nicht vergessen, wurde durch bestehende Strukturen im Heim nicht unwesentlich gefördert und

unterstützt. Eine bedeutsame Hilfe in dieser Richtung erhielt es durch den sozialen und christlichen Idealismus, der die Grenzenlosigkeit des Anspruchs auf soziale Hilfe zum Ideal erhebt.

Diese Überdehnung der eigenen Möglichkeiten wiegt umso schwerer, als, aufgrund der gleichen realen Bedingungen, auch nicht ausgleichende Hilfe zur Verfügung stand. Zwar erhielten alle Personen, die in Gruppen tätig waren, regelmäßig Supervision. Die Erzieher aber, die die Hauptlast der Folgen der Auswirkungen der Projektarbeit zu tragen hatten, mußten ohne solche Hilfe auskommen. Als sie ihnen schließlich später angeboten wurde, war das Klima wohl schon so gespannt, daß sie die Supervision platzen ließen. Angesichts dieses geringen Hilfsangebotes fällt es dann auch umso schwerer ins Gewicht, daß die Erzieher auch nicht ausreichend auf das Projekt vorbereitet wurden. Es scheint bei der Vorbereitung dieses Projekts eine ausgesprochene soziale Blindheit die realistische Voreinsicht in die Bedingungszusammenhänge der Heimwirklichkeit, in einer, für den Wissenschaftsbetrieb nicht untypischen, Weise verhindert zu haben. Das perfektionistische Streben nach einer formalen Veränderungsstruktur, die möglichst alle Teile erfaßt, das Bedürfnis nach möglichst genauer Erfolgskontrolle, die eben genannte soziale Blindheit,[39] dürfen wohl als die treibenden Kräfte gelten, die diese Grenzen der Realität und damit auch die der Subjekte, zu sprengen in der Lage waren. Sie lassen sich durch alle Dimensionen der Projektarbeit verfolgen, von dem Plan hinein in die konkrete Arbeit mit den Kindern und weiter bis in die Sphären theoretischer und praktischer Diskussionen.

Am Ende dieser Überlegungen aber taucht die Frage auf, ob dieses expansive Streben erst die Grenzen der überbeanspruchten Subjekte gefährdet und ins Wanken bringt, oder ob dieses Streben nicht dazu dient, bereits vorhandene Schwächen zu überdecken. Die Überlegungen zum Idealismus werden später diese Frage wieder aufgreifen. Die nun folgenden Erörterungen

---

39) Was hier nun schon mehrfach als soziale Blindheit oder "Übersehen" angedeutet wurde, hat natürlich Abwehrcharakter, denn nur mit ihrer Hilfe lassen sich so hochfahrende Pläne unkorrigiert propagieren und ehrgeizig verfolgen.

werden sich mit neuen Möglichkeiten des Ich- und Identitätsverlustes beschäftigen, wie sie innerhalb der Diskussionen auftreten. Sie knüpfen mehrfach an Vorangegangenes an. Einmal führen sie die Gedanken über das Verlieren des Sprechens fort und ergänzen sie in einer wichtigen Folgerung. Zum zweiten ergänzen sie das Thema der Entgrenzung durch einen Versuch der Eingrenzung des Ich, nämlich durch seine Bestimmung von außen, von einer zweiten Person her.

3. IDENTITÄTSVERLUST UND IDENTITÄTSZUSCHREIBUNG

3.1. WIE SACHBEZOGENE IDENTITÄT PREISGEGEBEN WIRD

Durch die versiegende Sprechwilligkeit war ein Vakuum entstanden, in welches, wie schon früher vermerkt, ohne Schwierigkeiten ein wohlwollender Vermittler eindringen konnte. Nun ist es aber nicht so, daß der "Vermittler" eine reine Hilfsfunktion übernimmt, wie er vielleicht selbst glauben machen möchte. Gewiß müht er sich, die Meinung der Interpretierten recht zu erraten und dennoch bleibt das, was er dann als deren Auffassung verbreitet, ein stückweit immer seine eigene Auffassung. Man darf annehmen, daß sich die subjektiven Überlegungen des Vermittlers mit dem legieren, was die Interpretierten wirklich meinen. Diese hören nun, auch wenn sie zustimmen, ihre Meinung mit dem spezifischen Beigeschmack eines anderen, einem Beiwerk, welches ihnen wohl gefallen mag, aber eben nicht ihr eigenes ist. Dadurch erhält ihre Meinung einen verfälschten Charakter, verfälscht durch subjektive Pointen des Vermittlers. Wenn das die Interpretierten auch für sich blindlings akzeptieren, so nehmen sie für sich etwas auf, was nicht spezifisch ihr eigenes Werk ist, was von einem anderen vorgefertigt ist, was sie billig und ohne Mühe von diesem übernehmen können, was letztlich ein Fremdkörper an ihnen bleibt, den sie vielleicht schätzen mögen, der aber unintegriert bleibt und sie deshalb entfremdet. Solche geringen Schritte der Selbstentfremdung erhalten eine wesentliche Bedeutung, wenn sie sich summieren. Es wird Zeit, für diesen Schritt der Zu-

schreibung einer Meinung und damit der Fremddefinition des Ich in einer s a c h l i c h e n Meinung ein Beispiel zu geben. Es ist die Rede von Verwöhnungstendenzen der GL in den Spielgruppen, die sich möglicherweise ungünstig auf die Ansprüche der Kinder auswirken. Eine Erzieherin hatte sich darüber beklagt und wurde gefragt, ob sie die Verwöhnungstendenzen als Einzelfälle sehe, oder als eine grundsätzlich negative Tendenz der Spielgruppen überhaupt.

HnE. "Ach ich würde sagen, dadurch wird das, was an Positiven aus der Spiel-AG kommen könnte, ganz erheblich beeinträchtigt. Eben gerade bei dem Jungen, der in meiner Gruppe ist, ja, dem W.; weil W. fordert auch sehr viel von seinen Eltern, bekommt das alles und er verschenkt das dann wieder oder macht es kaputt, egal wie teuer das war.

HL. Darf ich hier helfen? Um das einfach zu zeigen, wie das ist, bei dem Vater hauptsächlich. Es besteht also eine Konkurrenz zwischen Vater und Mutter. Mutter versucht dem W., dem Vater eins auszuwischen. Der Vater möchte gern den Jungen für sich gewinnen und glaubt das über das, über das Erkaufen möglich zu machen. Das Erkaufen sieht dann so aus, daß W. bei mir in der Garage seit vier Wochen ein Fahrrad hat; daß er (der Vater; Verf.) ... tütenweise erstens Süßigkeiten mitbrachte und zweitens drei Pistolen mitbrachte, zwei Flugzeuge mitbrachte, und davor da war die Kleidungswelle dran, drei Anzüge, zwei Paar Schuhe und keine Blue Jeans - ist ganz klar. Blue Jeans ist ja etwas, was nicht ins Auge fällt, davor war die Spielzeugwelle dran, diese vielen Stofftiere -

HnE. die er alle kaputt macht.

HL. Ja. - Auf dem Hintergrund dieses Vaters steht der W. ja in der Gefahr, ich kriege ja was, und wenn ich was kriege ist es angenehm. Kriege ich nichts, lohnt es sich nicht.

HnE. Er bekommt aber, wenn er fordert.

FzL. Jetzt tut mich interessieren, wie wirkt sich dieser Stil auf die anderen Kinder in der Gruppe aus? Ist es beim W. ein isolierter Einzelfall oder -

SkE. Es war auch bei uns mit der P. und H.P. ist genau das gleiche.

FzL. Da kommt auch beides zusammen, Überverwöhnung -

SkE. Nein, das kommt nicht zusammen, aber P. und H.P. fordern auch nur noch.

HL. Wobei bei P. und H.P. eine andere Situation ist.

SkE. Ja sicher, ganz anders als bei W.

Hl. Bei P. und H.P. ist ja, daß sie zuerst zu kurz gekommen sind. P. hat niemand. H.P. hat jetzt einen Ausgleich durch die Paten, P. hat nicht mal Paten, ... Wenn P. und H.P. fordern, ist das ja ein Mangelerlebnis und wenn W. fordert, ist das ja ein Überschußerlebnis. Ich meine, das sind zwei Paar Stiefel. Ich meine, das sollte man auseinanderhalten." 40)

Zweimal gleich in dieser Sequenz übernimmt der HL. die genaue Ausführung dessen, was die Erzieherinnen meinen. Und zwei Seiten später findet sich bereits wieder eine Stelle in welcher die erste der beiden oben angeführten Erzieherinnen wiederum in ähnlicher Weise die Stichworte für die Interpretation des Heimleiters liefert. Freilich belegen diese Stellen nicht, was die Erzieherinnen in Abhebung von der jeweiligen Interpretation wirklich gedacht haben könnten, denn darüber schweigen sie ja und überlassen dem Interpreten das Wort. Womöglich sind sie selbst des Glaubens, daß ihr Vermittler alles das gesagt habe, was auch sie gemeint hätten und was auszudrücken sie nur nicht so gut in der Lager gewesen wären. Gleichgültig also, was an Realität hinter diesen Interpretationen steht, verdienen diese Beispiele im Hinblick auf das augenblickliche Thema doch Aufmerksamkeit.

Sie verdeutlichen einen Ablauf, in welchem die Erzieherin die Stichworte gibt, die der Heimleiter dann fortfahrend ausführt und interpretiert. Diese "Durchführung" wird von den Erziehern akzeptiert und zu einem neuen Stichwort weitergeleitet. Man erfährt über die Meinung der Erzieher wesentliches nur aus dem Mund des Heimleiters und indirekt über die unausgesprochene Akzeptierung dieser Interpretation durch jene. Man fragt sich, ob die Dolmetscherfunktion an dieser Stelle wirklich notwendig gewesen ist, denn die Erzieher erwecken nicht den Eindruck als könnten sie das, was sie meinen, nicht

---

40) VI, 39 - 40

auch selbst sagen.

So führt dieses Beispiel gleich über den ersten Gedanken dieses Zusammenhanges hinaus. Es taucht der Verdacht auf, daß der Vermittler seine Funktion nicht nur deswegen übernimmt, weil der andere Hilfe nötig hat, sondern weil diese Hilfsgelegenheit ihm selbst die Möglichkeit gibt, sich zu artikulieren und zu profilieren und zwar gleich auf der Basis mehrerer "Gleichgesinnter". Das folgende Beispiel belegt deutlicher, daß die Interpretation eigentlich mehr dem Interpreten dient, als dem Interpretierten. Es zeigt, daß die Erzieherin, eigentlich nur den Anlaß gibt, den der HL. dazu ausnützt, seine Auffassung zu verbreiten.

Im Zusammenhang der Schlußüberlegungen über den Ablauf des Projektes beklagt eine Erzieherin, daß im abgelaufenen Schuljahr die Gruppe der Lehrer und die Gruppe der Erzieher ihre Arbeit ohne Verbindung zueinander gemacht hätten:

SfE. "___ Ich finde es sehr schade, daß die Diskussion immer ganz getrennt verlaufen ist ___ oder ich habe sehr wenig gesehen, was eigentlich in der Schule passiert ist, auch besonders was die Kinder angeht ...

...

SfE. ___ wo über die Kinder direkt ___

FkL. Das hätte man nur anschneiden brauchen ___

HL. Ich möchte das genau unterstreichen, was Frl. SfE. sagte. Es ist das Ergebnis des letzten Schuljahres, daß wir zwar sehr viel Konferenzen gehabt haben, daß wir uns sehr oft über Probleme unterhalten haben, daß wir aber versäumt haben, über den Problemen versäumt haben, über Kinder zu reden. Ich kann mir nämlich eine Zeit sehr gut vorstellen, das ist noch gar nicht so lange her, daß wir zwar immer Probleme gehabt haben, aber daß wir auch über Kinder gesprochen haben. Die Information zwischen Gruppen und Klassen und umgekehrt war zwar in Konferenzen gegeben, aber zur Information ist es nicht gekommen. Was wissen die Gruppenleiterinnen von Klassenlehrern, was in den Klassen passiert. Was wissen die Klassenlehrer von den Gruppenleiterinnen, was in den Gruppen passiert. Fragen wir uns doch mal, dann bleibt nicht mehr viel übrig, wenn man das unter dem Strich ___. Machen wir uns bitte an dieser Stelle nichts vor, wir haben

> sehr oft zusammengesessen, wir haben sehr viel über Probleme gesprochen, aber über Kinder haben wir nicht mehr gesprochen. ... Es war nämlich eine Überforderung der Lehrerschaft durch das Projekt. Alle sind in dieser Überforderung umgekommen und zwar im Blick vom Heim her gesehen, nicht im Blick auf den einzelnen her gesehen. Daß jeder einzelne durch das Projekt erheblich gewonnen haben kann, stelle ich an keiner Stelle außer Zweifel. ... 41)

Der Verbindungspunkt ist die Tatsache, daß die beiden Gruppen sich zu wenig miteinander ausgetauscht haben und auch nicht genug über Kinder gesprochen haben. Diesen greift der HL auf und entwickelt daran eine Kritik des Projektes, die weit über das hinaus geht, was in den Bemerkungen der Erzieherin enthalten war. Die betonte Anknüpfung an deren Aussage jedoch vermittelt ein Gefühl besonderer Solidarität zur Erzieherseite und erweckt den Eindruck, daß das, was im Folgenden gesagt wird, ebenfalls aus dem Blickwinkel der Erzieher gesagt wird. Der HL ist gewiß davon überzeugt, daß dies auch der Fall ist. Trotzdem muß man bestehen lassen, daß das, was er berichtet, eben Folgerungen aus seinen Beobachtungen und seinen Überlegungen sind.

Daß das Votum eines Vorredners zum Ausgangspunkt des Diskussionsbeitrags eines zweiten gemacht wird, der inhaltlich weit über den ersten hinausgeht, würde normalerweise nicht erwähnenswert sein, beschreibt dies doch einen assoziativ sich ausdehnenden Gang einer fruchtbaren Diskussion. Was dieses Beispiel in den Dienst der Frage nach der Fremddefinition eines Ichs durch einen anderen stellt, ist, daß dieses Zusammenspiel vom Ausstreuen eines Stichwortes durch Erzieher und von dessen Aufgreifen und Ausdehnung durch den Heimleiter immer und immer wieder auftaucht und dies eben ausschließlich in dieser Konstellation. Darüber hinaus trägt zu dieser Deutung bei, daß die Erzieherseite ihre Standpunkte nie klar artikuliert und dadurch ausreichende Grundlagen für solch weiterführende Auslegung abgibt. Vielmehr ist die Konstellation

---

41) V, 13

stets die, daß die Erzieher ein Problem andeuten, der Heimleiter hingegen es daraufhin - in seiner Weise - ausführt. Dadurch stehen seine Beiträge im Dienst einer speziellen Beziehung zwischen Erzieher und Heimleiter - einer Ergänzungsbeziehung nämlich zwischen passivem sich Zurückziehen auf der Seite der Erzieher und aktivem Hervortreten auf der des Heimleiters - die die Erzieher als Träger von Sachargumenten hinauskatapultiert und dem Ergänzungspartner, dem Heimleiter, willkommene Gelegenheit zur sachlichen Alleinvertretung verschafft.

Nun geht es ja in diesem Kapitel um das Verschwinden des Ich als Ganzem. In den bisherigen Erörterungen über die Definition des Ich von außen war bislang nur von s a c h l i c h e n Inhalten die Rede, die einem Ich, das sich durch schweigenden Rückzug dazu anbietet, zugeschoben werden. Es ging also um mehr oder weniger periphere Ich-Anteile, nicht um das Ich als integrierende Einheit all dieser Teile selbst. So bleibt also noch ein weiterer Schritt zu tun, der mehr auf diese zentrale Frage zugeht.

3.2. WIE DER HELFER ZUR IDENTITÄT DER HILFSBEDÜRFTIGEN BEITRÄGT UND SICH DABEI SELBST VERGRÖSSERT

Zu Beginn der zweiten gemeinsamen Diskussion, etwa zur Halbzeit des Projekts, soll eine Bestandsaufnahme versucht werden über das, was bislang durch das Projekt positiv oder negativ angestoßen wurde. Es ist eine der vielen Stellen in den Diskussionen, wo vergebens versucht wird, die Erzieher zu einer etwas detailllierteren Wiedergabe ihrer Erfahrungen zu bewegen. An ihrer Stelle will der HL. Beobachtungen auf den Tisch legen.

HL. "Ich kann nur die Beobachtungen wiedergeben, die ich mache... Doch diese Beobachtungen sind keine über die Auswirkungen der Projektarbeit auf die Kinder, sondern solche über Belastungsfaktoren der Erzieher.

HL. "... und wenn mir so etwas gesagt wird, dann weiß ich, aha, da ist also jetzt ein Punkt erreicht, wo's kribbelig wird, wo's kritisch wird; wenn also von mehreren Erwachsenen gesagt wird, ich kann das nicht mehr ertragen, ___ dann ist für mich ein Punkt erreicht, wo ich befürchte, daß es umschlägt..."

Das Verstummen von Betroffenen, wenn es um Belange geht, die im Zentrum ihres Interesses stehen, öffnet also nicht nur einen Raum, in welchem ein Vermittler seine sachlichen Meinungen in Anknüpfung an die Schweigenden und mit deren billigender Unterstützung ausbreiten kann, sondern gibt gleichzeitig Gelegenheit, für die persönlichen Belange der Schweigenden einzutreten. Aber dort, wo jemand für einen anderen und zwar nicht nur für dessen Sache, sondern für ihn selbst noch eintritt, ist die Gefahr am größten, daß demjenigen, dem geholfen werden soll, gerade wegen seiner Abhängigkeit, ein Stück Persönlichkeit zugeschoben wird, das ihm fremd ist. Auch wenn es nicht ganz so weit kommt, so definieren sich doch beide Teile in diesem Verhältnis gegenseitig, der Helfer als stark, mächtig, gegebenenfalls auch mit einem Anflug von Allmächtigkeit, der Hilfsbedürftige als schwach und unselbstständig. Auch dies bleibt ohne größere Bedeutung in besonderen Situationen oder da, wo es vereinzelt auftaucht. Dort jedoch, wo es zu einem dauerhaften "Ergänzungsverhältnis" wird, wie es die bisher beschriebenen Diskussionssituationen nahelegen, darf man diese Bedeutungen der gegenseitigen Identitätszuschreibung nicht übersehen. Wie der stete Tropfen den Stein höhlt, so mögen auch solche Situationen auf die Dauer prägende Wirkung entfalten. Wie anders wäre es sonst erklärlich, daß dieses Ineinandergreifen von Hilfsbedürftigem und Helfer den Eindruck eines gut funktionierenden, eingefahrenen "Spiels" macht, in dem sich jeder der Beteiligten auch auf seine "Rolle" verläßt und zurückzieht.

Im nachfolgenden Beispiel kommt dieses schnell funktionierende Zusammenspiel, aber auch seine Wirkung auf den schwächeren Teil dieses Kommunikationskreises, exemplarisch zum Vorschein.

Dem Projektleiter war Arroganz vorgeworfen worden. Ihm war daran gelegen, herauszubekommen, wie begründet und umfassend dieser Vorwurf sein konnte. Eine Erzieherin schränkt diesen Vorwurf ein und schließt:

AtE. "... ich möchte nicht deshalb sagen, daß ich kein Vertrauen habe."

Weil ihre Einlassung vielleicht im ganzen (hier nicht zitierten Teil) etwas ungeordnet war, fährt der Heimleiter fort.

HL. "Darf ich das mal eben interpretieren. Sind Sie damit einverstanden?"

AtE. "Ja, es wird nötig sein." 42)

An dieser Stelle fällt zweierlei auf: die Unklarheiten werden nicht durch Nachfragen bei der Erzieherin geklärt, sondern sollen durch die Interpretation des Heimleiters getilgt werden. Es taucht nicht einmal ein Anschein einer Auseinandersetzung mit der Aussage der Erzieherin auf, sondern es erfolgt anschließend sofort eine klärende Erläuterung des Heimleiters. Dieser glatte Ablauf in der Funktionsverteilung spricht dafür, daß er sich längst eingeschliffen hat. Zum zweiten enthüllt die Reaktion der Erzieherin die Ich-definierende Wirkung, die des Zusammenspiels von scheinbar Hilfsbedürftigem und Helfer. Die Erzieherin zieht sich sofort zurück, indem sie dem Heimleiter das Wort zur Klärung überläßt. Mit keinem Widerspruch, keiner Ergänzung oder Richtigstellung verteidigt sie die Bastion ihrer eigenen Auffassung. Sie gibt sie sofort frei für einen anderen, dessen Meinung sie wohl für besser hält, auch um den Preis des Eingeständnisses eigener Unzulänglichkeit. Über den Rückzug aus der Sache hinaus, schreibt die Erzieherin sich in ihrer Unzulänglichkeit fest. "Es wird nötig sein", sich durch den Heimleiter interpretieren zu lassen, bedeutet, daß sie sich in der Unterlegenheit willig eingerichtet hat.

Nichts wäre gegen ein Selbstbild einzuwenden, das die Zeichen der eigenen Begrenzung nicht verleugnet. Hier jedoch bleibt

---

42) III, 7

anzumerken, daß aus dem Protokoll kein Indiz hervorgeht, das diesem Rückzug eine sachliche Begründung gäbe oder ihn gar als eine Notwendigkeit der Einsicht oder der Bescheidenheit angeraten sein ließe. Vielmehr zieht sich hier jemand zurück, bis hin zur Selbstherabsetzung, dem es durchaus anstünde, viel mehr von sich zu geben. Man wird wohl nicht fehl gehen, daß es eine Art von gefestigtem Gefühl der Minderwertigkeit sein könnte, das diese vorschnelle Rückzugsbereitschaft plausibel erscheinen läßt. Dieses in den Verlauf solch ungleicher Kommunikation gestellt, sieht sich am Ende nur darin bestätigt und gefestigt.

Diese Überlegungen waren aufgestellt worden, um an einem weiteren Bereich den Verlust der Ich-Identität deutlich zu machen. Er bestätigt sich hier gleich zweifach. Die s a c h l i c h e Kompetenz geht an einen Vermittler verloren, der rückwirkend das verstummte Ich mit sachlichen Inhalten füllt und welchen niemand, der außerhalb steht, und manchmal auch der Schweigende selbst nicht, weiß, ob sie ihm auch wirklich zugehören. Darüberhinaus erfährt sich das Ich des Schweigenden über sein S e l b s t g e f ü h l als s c h w a c h, k r a f t l o s und für die Bewältigung realer Aufgaben u n t a u g l i c h, während gleichzeitig wiederum der Vermittler allzuleicht die übersteigerte Wirkung der Macht und der Potenz an sich erleben kann. Man mag in einem solchen Fall gleichsam von einem Ausbeutungsverhältnis der beiden Iche sprechen: während das eine verarmt und in dieser Schwäche bestätigt wird, weiß sich das andere auf dessen Kosten zu bereichern und stark zu fühlen.

Festzuhalten gilt es, daß diese Feststellung nur innerhalb eines solchen Zusammenspiels gilt. In einem sozialen Geflecht, in welchem sich jeder als angemessen stark und fähig erlebt, ist kein Raum für solche Bezüge von Pseudoschwäche und Pseudostärke.

Blickt man auf die Ausgangsfrage der gegenwärtigen Erörterung zurück - es geht um den Identitätsverlust durch eine Definition von außen, von einem zweiten oder dritten her - so tritt der

scheinbar paradoxe Sachverhalt hervor, daß beide Iche klarer und abgegrenzter aus dieser Situation hervorgehen. Handelt es sich also doch nicht um einen Selbstverlust, sondern um eine Möglichkeit der Stabilisierung des Selbst? Sicherlich kommt die Stabilisierung beiden Seiten zu statten, aber das Werk der Abgrenzung ist im wesentlichen die Arbeit eines der beiden, nämlich des Helfers: er definiert sich selbst und benutzt dabei den anderen; aber indem er ihn für seine Selbstdefinition, sei es auf sachlicher oder persönlicher Ebene benutzt, gibt er gleichzeitig dem anderen, dem Abhängigen eine Kontur, die seine Eigenart möglichst wirkungsvoll ergänzt. Obwohl also das abhängige Ich dadurch eine bestimmt Abgrenzung erhält, verliert es gerade dadurch sich selbst, denn es hat sie sich nicht selbst gegeben, sondern sie ist ihm übergestülpt worden.[43)]

Man mag in dieser subtilen Wechselwirkung Vorgänge am Werk sehen, wie sie sich zweischen einem Kleinkind und seiner vertauschten Pflegeperson abspielen, Prozesse die denen ähneln, durch welche sich aus einem als Subjekt noch undifferenzierten Säugling, über die einfühlende Kommunikation der Muttern, schließlich ein Ich mit seinem unverwechselbaren Charakter herauszubilden vermag.

Vielleicht kann man die oben beschriebene Kommunikation als eine stecken gebliebene Spiegelkommunikation interpretieren, wie sie bei der Erörterung der Dimensionen des Ich anhand früher Beziehungen des Kindes zu seiner Mutter beschrieben wurde.

3.3. IDEALISIERTE IDENTITÄTSZUSCHREIBUNG UND DIE EINHEIT PÄDAGOGISCHEN HANDELNS

Für die folgenden Überlegungen tritt der Nutzen, den der Vermittler der Identität selbst von diesem Tun hat, zurück hinter dem Gedanken, welchen Zweck die Vermittlung im Gesamtzusammenhang der Diskussion erfüllen könnte. Im Rahmen der Bestands-

43) Ähnliche Prozesse solcher Ergänzungsdefinitionen hat Richter in der Familiendynamik von Neurotikern aufzeigen können,
Richter (1970)

aufnahme der zweiten gemeinsamen Sitzung hatte ein Lehrer, zunächst mehr nebenher, die Frage angeschnitten, ob es sinnvoll sei, Kinder während des Unterrichts vor die Türe zu stellen, wenn diese die anderen Schüler ständig bei ihren Tätigkeiten stören. Der Heimleiter bringt das Verhalten der Störenfriede in Verbindung mit anderen Schwierigkeiten von Kindern und unternimmt einen Versuch, zu einer einheitlichen Erziehungshaltung vorzustoßen.

HL. "... ich kann mir keinen Lehrer vorstellen in der ... (Name des Heimes), ich kann mir keine Erzieherin und keinen Erzieher vorstellen in der ... (Name des Heimes), der auf das Einnässen und auf das Hinausstellen nicht reagiert und zwar entsprechend reagiert. Ich kann mir also keinen Lehrer vorstellen ..., der sagt, der also weiß, das Kind hat eingenäßt und sagt: na Bursche, dich kriege ich du altes Schwein. Ich kann mir keinen ___. Es gibt diese Heime, es gibt sie einfach.

Psy Die stehen an der Wand angeschlagen.

HL. Ja genau, nicht, und die marschieren morgens übern Hof und sagen, morgens in der Andacht: der und der hat eingenäßt; und das passiert heut, 1971 passiert das. Ich kann mir keinen Lehrer vorstellen, ... ich kann mir keine Erzieherin vorstellen in der ... (Name des Heimes), ich sage jetzt bewußt ... (Name des Heimes), die hört vom Lehrer, ich mußte den Jungen herausstellen, der sagt, na warte, komm du nach hause. Ich kanns mir einfach nicht vorstellen. Ich kann mir allerdings auch nicht vorstellen, ich kann es nicht kapieren, warum geschieht diese Information nicht mehr. - Entschuldigung, ich bin laut geworden." 44)

Die Lehrer und Erzieher sollen einheitlich handeln. Es wird von ihnen eine Gemeinsankeit in der Behandlung gewisser Erziehungsprobleme verlangt - eine Gemeinsamkeit, die nicht vorhanden ist. Sie sollen sich gleichsam in einer gemeinsamen erzieherischen Identität vereinen. Diese Zuweisung pädagogischer Haltungen, die nicht ohne Einfluß auf die Persönlichkeitsstruktur der Pädagogen bleiben kann, zeigt sich nicht ohne Züge von Gewaltsamkeit. Diese verwirklicht sich in der Rede in einer zweifachen Idealisierung, in einer positiven, wie in einer negativen.

---

44) II, 10

Zunächst wird das Idealbild eine Pädagogen beschworen, der stets angemessen auf die besagten kindlichen Störungen reagiert. Dabei wird auf die situativen und persönlichen, oder gar auf die heimstrukturellen Bedingungen für solch adäquates Handeln wenig Rücksicht genommen. Es wird einfach so getan, als gäbe es perfekte Pädagogen. Die anwesenden Erwachsenen werden also, obwohl jeder seiner eigenen Schwächen und Schwierigkeiten eingedenk sein mag, zu leidlich vollkommenen Pädagogen hochstilisiert. Ihre Perfektion scheint sich vor allem in einer einzig richtigen Haltung zu verwirklichen. Gerade aber wegen der Diskrepanz zwischen diesem Anspruch und der vorgefundenen Wirklichkeit, kann es nicht ausbleiben, daß diese Idealisierung einen Druck ausübt, dem vor Augen gestellten Bild nachzueifern und alle Schwächen auszumerzen. Aber gerade weil das Idealbild so bar aller irdischen Schwächen jenseits der Realität aufleuchtet, muß auch dieser Druck ein nie endender sein.

Diese positive Idealisierung mit ihrem Zwang zu einer idealen Erzieherpersönlichkeit wird durch einen finsteren Hintergrund noch schärfer konturiert. In einer negativen Idealisierung - einer Verteufelung - werden, wie abscheulich, Zustände in anderen Heimen aufgeführt, die nun wirklich genauso e i n d e u t i g finsterstes Mittelalter im pädagogischen Denken zur Schau stellen. So eingekeilt zwischen positiver und negativer Idealisierung, wächst der Druck zur eigenen erzieherischen Idealidentität gewaltig an. Man spürt, wie in diese gut-böse Spannung, die die Realität nicht, oder nur auf der Seite der Abscheu berücksichtigt, von vorneherein das Versagen und die Resignation eingebaut sind.

Gleichzeitig muß man feststellen, daß eine Identität, die auf solch realitätsfernen Fundamenten ruht, auch nur eine Identität außerhalb der Realität, gleichsam in einer geistigen Metasphäre ermöglicht, wodurch die Realität und ihre Möglichkeitsperspektiven gewaltsam getrennt werden. Dieser Spaltung korrespondiert dann eine Spaltung in der persönlichen Identität, in einen idealen, aber realitätsfernen, und einen realen, aber idealfernen, Teil. Sie kann nur vergessen werden, wenn nicht allzuviel Realitätsbezug ins Ich eindringt, auf einer

Ebene geistiger Repräsentanz. Zunehmender Realitätsbezug bedeutet dann, daß diese Trennung offenkundig wird und damit die Gefahr der Zerstörung des Identitätsbewußtseins des Ichs. Die Mißachtung der Realität hingegen, die die ideale Vorstellung einseitig betont, erzeugt, wenn man Glück hat, einen starken Druck auf das Ideal hin, der aber rasch vor der jenseitigen Ferne des Ideals zu erlahmen droht. Dieser Druck, der durch die Unvereinbarkeit von Realität und Ideal in die "Ewigkeit" verlängert wird, hat seine Aufgabe im gegenwärtigen Augenblick der Diskussion: durch ihn soll die Einheitlichkeit des pädagogischen Denkens hergestellt werden, die man vermißt und deren Fehlen als eine Bedrohung für Erzieher, Lehrer wie Kinder erlebt wird.

Die idealisierende Identitätszuschreibung kann, wie eben beschrieben, dazu benutzt werden, einen Druck in Richtung auf ein gewünschtes Verhalten herzustellen - übrigens ist die scheinbare Wirksamkeit dieses Verfahrens, obwohl im pädagogischen Bereich nur allzugerne angewendet, durchaus von der Fähigkeit zum Wunschdenken abhängig - man kann aber mit ihrer Hilfe auch glauben machen, daß ein idealähnlicher oder wenigstens ein sehr positiver Zustand bereits vorhanden ist. Eignet sich das erste Verfahren mehr zum Angriff, so dient letzteres besser der Verteidigung. Beispielsweise nimmt der Heimleiter vielfach die Erzieher vor Angriffen in Schutz, indem er sie auf ein übertrieben hohes Fundament hebt. Oft genügt eine kurze Bemerkung - "fragen Sie einmal eine Erzieherin, o b s i e L e h r e r i n w e r d e n m ö c h t e" (II, 36) - oder auch ein Nebensatz: ..."es wäre möglich (die ordnungsgemäße Verrichtung der Hausaufgaben sicherzustellen; Verf.) in Form einer Absprache mit dem Lehrer und dem Schüler, bei entsprechender Hilfestellung durch den Lehrer und - j e t z t k o m m t d e r w i c h t i g s t e S a t z - und durch die Gruppe." (VI; 18)

Solche Hervorhebungen, die deutlich aus dem sachlichen Kontext fallen, umgeben die Erzieher mit einem Schutzmantel, der sie vor Eingriffen in ihren Arbeitsbereich durch Lehrer, die alles in Frage stellen, abschirmen soll.

Es fällt auf, daß solchen Idealisierungen, sei es zum Zwecke des Angriffs oder zur Verteidigung, stets von einer Person, nämlich dem Heimleiter ausgehen. Selten greift eine andere Person zu diesem Mittel und wenn, dann sind es ausschließlich aus dem sozialen Gefüge herausragende Personen wie der Heimpsychologe oder, in geringerem Maß, der stellvertretende Schulleiter. Zur idealisierenden Identitätszuschreibung gehört also immer auch eine Person, die eine zentrale, wichtige und allseitig anerkannte Funktion ausübt. Dies stellt sicher, daß die von ihr ausgehenden Zuschreibungen leichter akzeptiert werden. Die Tätigkeit idealisierender Identitätszuschreibung, die gewiß auch einen wichtigen Beitrag zur momentanen Festigung des Selbstgefühls der Idealisierten leistet, hüllt sie selbst in magischen und allmächtigen Dunst ein. Ein solches, rational nicht mehr zu begründendes Abhängigkeitsverhältnis, wie es diese Art der Idealisierung schafft, erweckt den Verdacht, daß hier noch Kräfte am Werk sind, die aus einer Zeit der individuellen Entwicklung stammen, in welcher ein solcher Abstand zwischen zwei Personen - einer mächtigen, fast allmächtig erscheinenden, und einer schwachen Person - noch eine realistische Grundlage hatte; aus der Frühzeit der kindlichen Entwicklung, einer Zeit, in welcher die realen Fähigkeiten der Erwachsenen und die magischen Potenzvorstellungen des Kindes von sich selbst, weit über seine realistischen Möglichkeiten hinausreichen. Zur Weiterverfolgung dieses Gedankens muß auf den theoretischen Teil dieses Kapitels hingewiesen werden.

Erreicht nun diese idealisierende Identitätszuschreibung ihr Ziel? Nein, sie verfehlt es gleich in zweifacher Weise. Erstens, wie schon der gewählte Begriff Zuschreibung ausdrückt, wird hier wiederum dem Ich ein Identität aufgeprägt, die nicht in ihm selbst geworden ist. Sie ist Werk eines anderen, des Zuschreibenden; sie steht und fällt mit dessen Anerkennung oder dessen Verweigerung. An seine Stelle können auch andere für kompetent und mächtig gehaltene Personen treten. Da sie nicht vom Ich selbst kommt, ist sie auch nicht in ihm verwurzelt,

sondern haftet ihm nur an, wie eine Maske, die zwar ein bestimmtes Antlitz ausweist, aber nur in oberflächlicher Verbindung zu ihrem Träger steht.

Zum zweiten ist die so gewonnene Identität auch nur eine imaginäre. Da sie weder auf einer äußeren oder einer inneren Realität basiert, ja gerade die verschiedenen Formen von Realitäten und Repräsentanzen umgeht, ist sie eine Identität, nur tauglich für den Feierabend des Gemüts oder für das rein theoretische Scheingefecht. Es ist eine Identität, die nur jenseits der Realität in einem Raum entleerter Ideen existiert und keiner Bewährung mit Realitäten standhält. Sie lebt im Bereich subjektiver Phantasie und degradiert diese damit zu einem Instrument der Realitätsflucht, anstelle sie in die Zukunftsperspektiven zu entwickelnder Realitäten einzuspannen. Umgekehrt kann man also auch sagen: dort wo diese Formen der Identitätszuschreibung auftauchen, sind Personen als Subjekte, die selbst ihr eigenes realitätsveränderndes Aktivitätszentrum bilden, ganz oder teilweise untergegangen.

Die (idealisierende) Definition von außen hat sich in zwei Dimensionen gezeigt: zum einen führt sie zu einer Identität, die dem Ich von einem anderen aufgeprägt wurde. Obwohl dabei das Ich sich unbehaglich, fremd und unsicher fühlen mag, kann man nicht eigentlich von Entfremdung sprechen; denn dies setzte voraus, daß sich das Ich von etwas entfernen würde, was es (in einem tiefen Sinn) selbst schon einmal gewesen ist. Wenn aber die Definition von außen in eine Lücke dringt, in einen Bereich, in welchem das Ich noch gar keine eindeutigen Konturen hatte, dann kann man nur davon sprechen, daß das Subjekt in diesem Bereich seine Identität im anderen findet. Das, was eigentlich dabei "Ich" ist, bleibt immer noch unklar und undefiniert, denn es hat sich nur als Unklarheit und Offenheit geäußert.

Zum anderen erhält ein unsicheres Ich durch idealisierende Zuschreibung eine feste Kontur, die ihm erlaubt, in schwierigen Situationen als Ich standzuhalten, allerdings um den Preis

einer direkten Abhängigkeit von einem Menschen, der, in ihm zugesprochener "Allmacht", die Abgrenzung des Ich vollzieht und mit seiner Zustimmung aufrecht erhält. Ein solches Wechselverhältnis ist nicht durch die Tatsache seines Auftretens überhaupt auffällig - wer käme nicht einmal in Situationen, wo er wirklich des Schutzes in der Abhängigkeit bedürfte - sondern eher durch die Dauerhaftigkeit seines Auftretens. Und nur in dieser Dauerhaftigkeit kann es zu dieser Ichstabilisierung auf Kosten einer selbstständigen Konstituierung des Ich kommen.

3.4. DIE ROLLE DER ROLLE IN DER SELBSTZERSTÜCKELUNG DES ICH

Gerät nun das Ich in der idealisierenden Zuschreibung von außen mit seiner Identität in fremde Hände, so zeigt der folgende Abschnitt der Analyse eher einen Prozeß der Selbstzerstörung, den das Subjekt an sich selbst vollzieht. Es scheint sich dabei um den Versuch zu handeln, die eigene Identität - die als Integration nicht erreichbar scheint - wenigstens in zerstückelten und rational abgegrenzten Partikeln seiner selbst zu finden. Bei dem Prozeß von dem hier die Rede sein soll, handelt es sich um die Zerteilung eines Subjekts bis in einzelne Rollen und Verhaltensweisen. Diese sind für sich genommen, leichter abgrenzbar und damit sicherer festzuhalten, als das komplizierte Wechselspiel vieler Bereiche und Tendenzen miteinander.

Dieser Prozeß der Aufteilung eines Ganzen wird an einer Stelle der Diskussionen exemplarisch deutlich. Es geht um die Vereinbarkeit unterschiedlicher Erziehungsstile, erstens, im Hinblick auf die Kinder, die ihnen ausgestzt sind und, zweitens, im Hinblick auf die Erwachsenen, die sich u.U. dabei aufspalten müssen.

An den Erörterungen, die ca. acht Seiten des Schreibmaschinenprotokolles füllen, fällt zunächst einmal eine Unklarheit der Begriffe, bzw. deren Wechsel auf. Das Problem wird nicht als Rollenproblem eingeführt. Vielmehr kennzeichnet dieser Begriff den Endstand der Auseinandersetzung. In der ersten Be-

merkung hingegen ist von einer unterschiedlichen Haltung den Kindern gegenüber die Rede:

HL. "Ich möchte jetzt eine Frage vom letzten Abend aufnehmen: Wie wirkt sich die damals proklamierte, vorausgesetzte u n t e r s c h i e d l i c h e H a l t u n g für den Unterricht in der Klasse aus? Eine Beobachtung, die ich bisher noch nicht zuende geführt habe." 45)

Nun, mit der Möglichkeit u n t e r s c h i e d l i c h e r H a l t u n g e n den Kindern gegenüber ist das Problem in einen sehr weiten Rahmen gestellt. Unterschiedliche Haltungen e i n e r Person schließen nicht aus, daß sie ein gemeinsames und integrierendes Zentrum in dieser Person finden. Sie zeichnen sich durch eine gewisse Flexibilität aus, solange sie nicht durch das Adjektiv "starr" speziell eingeschränkt werden. Gleichzeitig kann eine gemeinsame Grundlinie die Veränderungen vereinen und als zu einer bestimmten Person gehörig kennzeichnen. So kann auch noch nichts Gefährliches in den unterschiedlichen Haltungen v e r s c h i e d e n e r Personen liegen, denn ihre Flexibilität hilft allzu strenge Reibungen oder Oppositionen zu vermeiden.

Man mag die relative Flexibilität von Haltungen nicht allzuhoch einschätzen. Zu einem deutlichen Unterschied jedoch verhilft dieses Merkmal, wenn es einem anderen Begriff, dem des S t i l e s gegenübergesetzt wird. Mit diesem Begriff nämlich führt der Heimleiter seinen Beitrag weiter:

HL. "...Mir scheinen Schwierigkeiten zu bestehen, die beiden vielleicht unterschiedlichen Führungsstile in der Klasse und in Arbeitsgemeinschaft durchzuführen, durchziehen zu können." 46)

Mit dieser Begriffswahl knüpft der Heimleiter an ein Paper der Erzieher an, in welchem diese von einem "laissez-faire-Stil" gesprochen hatten. Das Thema des Erziehungsstiles ist

---

45) II, 1
46) a.a.O.

also kein neues; vielmehr ist es das erste, das seit Beginn des Projektes den Erziehern Kopfzerbrechen bereitet. Die einheitliche Ausrichtung der Erziehung, die in jenem Papier gefordert wurde, stört sich an den angeblich unterschiedlichen Führungsstilen, die in Arbeitsgemeinschaften und Klassen und in diesen wiederum im Unterschied zu den Heimgruppen praktiziert werden.

Es wird hier aber etwas zu Stilen zusammengefaßt, was phänomenologisch in den Gesprächen überhaupt noch nicht festgehalten wurde. Ja, weiter noch, jeder Versuch, die Unterschiede der Stile einmal konkret zu beschreiben, zu untersuchen, in welchen Situationen wirklich Divergenzen auftauchen, welche Handlungen nun wirklich unterschiedlichen Haltungen zum Ausdruck dienen, ging bislang gänzlich ins Leere. Man konnte den Eindruck bekommen, die Unterschiede, die so großartig in Stil- und Haltungsdivergenzen hochstilisiert wurden, konnten praktisch und real garnicht benannt werden. Was auf der allgemeinen, abstrakten Ebene so klar abgrenzbar schien, konnte in der Realität nur schwer sichtbar gemacht werden. Die unterschiedlichen Stile, konnte man fragen, waren sie nicht ein Kunstprodukt? Damit wird deutlich, daß die Frage der Begriffe im Augenblick weniger ein Problem der treffenden Bezeichnung sachlicher Realitäten ist, als ein Spiegel der inneren Prozesse der Personen, die sie anwenden.

Gleichgültig also, wie sich diese Frage realistisch beantworten läßt, das vielfache Hochspielen dieses Themas zeigt, daß jedenfalls eine große Sorge besteht, die Integration der Zusammenarbeit zu verlieren. Diese Sorge zu beschwichtigen, wenn nicht gar, sie unnötig zu machen, diesem Ziel kann das wiederholte Aufwerfen der Frage des gemeinsamen Erziehungsstiles dienen. Die Einheit der Stile und Haltungen steht also als idealisiertes Ziel am Horizont, ihre Widersprüche drohen gegenwärtig als größte Gefahr, eine Gefahr, die die anvertrauten Kinder in unheilvolle Zersplitterung und Unsicherheit treiben könnte.

Doch scheint nicht nur die äußere Einheit des Kindes bedroht. Auch die innere Einheit der Erwachsenen wird angegriffen, denn ein Stil zielt darauf, nicht nur Verhaltenspartikel abzusprengen und zu definieren, sondern auch, weite Persönlichkeitsanteile zu einem Ganzen zu integrieren. Dies schließt in der Regel aus, daß ein Mensch mehrere Stile für sich adäquat entwickeln kann, ohne in innere Unsicherheit zu zerfallen. Einer der Lehrer wendet die Frage nach der Einheit des Stiles vom Heim weg auf die Lehrer selbst und die Notwendigkeit, in einer Person, unterschiedliche Erziehungsstile zu verwirklichen. Dies wird unausweichlich, wenn ein Lehrer sowohl Spielgruppen betreut, als auch "normalen" Unterricht zu halten hat. Die Nahtstelle - nämlich Umschalten von einem "freien" Erziehungsstil in der Spielgruppe zum "gebundenen" Erziehungsstil im Klassenzimmer - droht zu einer Bruchstelle in der Person der betroffenen Lehrer zu werden, die die innere Einheit dieser Lehrer in Gefahr bringt. Zeitlich war diese Naht- und Bruchstelle mit der Schulpause gegeben, denn die sozialpädagogischen Arbeitsgemeinschaften fanden in der Regel vor der Vormittagspause statt, während danach der reguläre Unterricht folgte.

WbL. "...Es ist die Frage, kann der Lehrer, der sich in dieser Arbeitsgemeinschaft ziemlich stark unterordnet und von daher, so meine ich, etliches auszugleichen hat in der Pause, kann er sich so schnell umstellen, daß er so schnell seinen Stil wechselt, von der starken Unterordnung zur, so scheint es mir momentan auszusehen, zur dominierenden Haltung. Die andere Frage ist: kann es das Kind verkraften, einen raschen Übergang." 47)

Zwar ist dabei im Nachsatz auch nochmals die Frage nach dem Schaden einer solchen Umstellung für Kinder gefragt. Im Vordergrund steht aber der Bruch, der für den einzelnen an diesem Übergang entsteht und der ihn sehr belasten kann. Damit ist nun die Gefahr einer Desintegration der Erwachsenen, einer Spaltung ihrer Persönlichkeit und damit der Verlust eines einheitlichen Ichs ausgedrückt, deutlicher als vorher, wo diese Gefahr noch auf die Gesamtheit des Heimes verteilt war.

---

47) II, 2 - 3

Da sie nun so brennend geworden ist, verlangt sie ein wirksames Gegenmittel und dieses findet sich - paradox genug - in einer weiteren Aufspaltung der Person in R o l l e n.

FzL. "...Ich möchte versuchen im Umgang mit den Kindern, daß sie zwischen beiden Formen unterscheiden lernen, daß sie also lernen, sozialpädagogische Arbeitsgemeinschaften und Unterricht zu trennen, besonders in Hinsicht auf die Leistungsanforderungen; ich habe das schon öfter gesagt, daß ich meine, es sollte möglich sein, daß ein Schüler mit der Zeit merkt, hier wird etwas anderes gespielt, oder eine andere Rolle von mir verlangt, als dort. Und ich begründe diese Meinung deshalb, weils auch ... im alltäglichen Leben, auch in unserem Erwachsenenleben (vorkommt), daß wir ständig Rollenwechsel vornehmen. Wenn ich mit ein paar Freunden zusammen bin, kann ich mich anders geben, als wenn ich bei einer Arbeitstagung bin ..." 48)

Zunächst darf man sich nicht davon irre machen lassen, daß der "Rollenwechsel" zugunsten der Kinder erprobt wird und nichts mit dem Erwachsenen zu tun zu haben scheint, der ihn durchführt. Aus der Psychoanalyse ist bekannt, daß allzu gerne Dinge, Wünsche, Verhaltensweisen an anderen Menschen gesucht werden, die man selbst entweder nicht besitzt, oder sich wünscht, oder die man selbst hat, aber nicht zu besitzen wünscht. In den ersten beiden Fällen sucht man sich Erwünschtes in der Verbindung mit einer anderen Person anzueignen, im letzten Fall Unerwünschtes, was man an sich ablehnt, an eine andere Person loszuwerden. Die Sorge um das Wohlergehen der Kinder bei der Rollentrennung vermag daher sehr wohl die Sorge um den eigenen Zusammenhalt, angesichts der Aufspaltung in verschiedene erzieherische Rollen, zu verdecken.

Der zitierte Lehrer nimmt ja dann in außerschulischen Beispielen auch Bezug zu sich selbst und deutet damit an, daß es gleichwohl um die Einheit der eigenen Person geht, die er allerdings - wohl wegen der säuberlichen Trennung - nicht als Gefahr für sich selbst ansieht. Doch die Verneinung einer Gefahr, bedeutet schon ihre implizite Anerkennung. Vermag nun dieses Manöver der Rollentrennung auch tatsächlich den ver-

---

48) II, 3

sprochenen Nutzen zu erbringen, der in einer geringeren Zwiespältigkeit des Ichs liegt?

Der Teufel wird mit Beelzebub ausgetrieben. Durch die Aufspaltung der Stile oder Haltungen in Rollen wird zunächst einmal die Bedeutung der bestehenden Gegensätze verkleinert. Es scheint ungefährlicher zu sein, wenn sich verschiedene Rollen widersprechen, als wenn Haltungen oder Stile zueinander in Gegensatz geraten. Gleichzeitig werden die Widersprüche dadurch verringert, daß die Rollen perspektivelos von einander isoliert werden, so als hätten sie garnichts miteinander zu tun und könnten additiv aneinandergereiht werden. Dieser Trugschluß einer unverbindlichen Summenbildung erlaubt es, diese vergrößerte psychische Aufspaltung in den Dienst vermehrter Einheitlichkeit zu stellen. Wenn man den Rollen nämlich abspricht, daß sie über den Rahmen, für welchen sie definiert sind, auch noch hinausweisen auf ein integrierendes Zentrum, dann kann man auch das Widersprüchlichste unter dem Dach einer Person vereinen; denn jede Rolle hat ja nur Geltung für ihren definierten Bereich und vermag daher andere Rollen in ihrem ebenfalls klar abgegrenzten Bereich nicht zu beeinflussen.

Es ist auch deutlich geworden, daß diese Art der Vereinheitlichung durch die Addition von Rollen auf einer Illusion beruht, nämlich auf der Illusion von der Abgrenzbarkeit des Psychischen. Wenn sie also dem Ziel der Vereinheitlichung wegen dieser Verleugnung nicht dienen kann, muß die gegenteilige Wirkung, nämlich die vertiefte Aufspaltung des Ich voll zum Tragen kommen. Die Abgrenzung in Rollen ist demnach nicht nur eine Pseudolösung bezüglich der Integration der Persönlichkeit, sondern geradezu eine Antilösung, die den inneren Gegensatz noch dadurch vertieft, daß ein (integrierender) Anteil des Ich verleugnet und damit abgespalten wird.[49)]

[49)] Man muß an dieser Stelle aber dem Lehrer zugute halten, daß er mit seinem Rollenverständnis auch ein Stück widersprüchlicher Realitäten zu fassen und zu retten versucht, die unter dem idealistischen Druck nach Einheitlichkeit und Widerspruchsfreiheit verschüttet zu werden drohen!

Vollends nun gerät die Einheit des Psychischen aus dem Blickfeld, wenn wenig später, nachdem länger über das Problem der divergierenden Rollen gesprochen worden ist, die Rollen in konträre Verhaltensweisen verkleinert werden. Damit ist der letzte innere Zusammenhalt des Ich, der immerhin in den relativ komplexen Rollen noch angedeutet war, gänzlich verloren gegangen.

HL. "... Sind die Kinder in der Lage, bei der gleichen Person verschiedene V e r h a l t e n s w e i s e n zu verstehen? ... Darf ich noch eine Zusatzfrage stellen? Sind die Kinder in der Lage, innerhalb eines leider noch viel zu geschlossenen Heimes Verhaltensweisen bei einem Lehrer, der sowohl als auch reagiert, zu verstehen? Bei einer Erzieherin, die anders handeln muß, a) von der Zahl ihrer Gruppe, b) von ihrer persönlichen Lage in der Gruppe. Können Kinder also Verhaltensweisen, das ist, bei dem darf ich es, bei dem darf ich es nicht, verstehen? Bringt das nicht eine Verunsicherung des Kindes, die ich garnichtmal unbedingt bedauern würde, bringt es aber nicht, das würde ich allerdings sehr bedauern, erhebliche Ängste und erhebliche Schuldgefühle im Verhältnis zu den betreffenden Erwachsenen und im Verhältnis zu den einzelnen Gruppen- und Klassenkameraden?..." 50)

Wieder darf man hier vermuten, daß es nicht nur um den Schutz der Kinder vor Ängsten und Schuldgefühlen geht, sondern wahrscheinlich auch um die Ängste der Erwachsenen beim Verlust der inneren Einheit.

Interessanterweise finden sich zu dieser Kritik der Rollenauffassung an ganz anderer Stelle, nämlich aus dem soziologischen Bereich, Parallelen. Frigga Haug hat in ihrem Buch, Kritik der Rollentheorie[51)] das Aufkommen der Rollentheorie in der Soziologie mit zwei grundlegenden Tendenzen in Zusammenhang gebracht: 1. mit der zunehmenden Mißachtung der konkreten Verhältnisse, in denen der einzelne Mensch lebt, und, 2. mit einer zunehmenden Trennung zwischen Individuum und Gesellschaft. Je mehr also die Menschen von ihren individuellen Bedürfnissen getrennt und gleichzeitig aus dem gesellschaftlichen Sinnkontext herausgenommen wurden, im Dienst einer immer ausschließlicheren

---

50) II, 8

51) Haug (1972)

Betrachtung und Kategorisierung ihres "objektiven" Verhaltens, desto mehr erwies sich die Rollentheorie als der geeignete theoretische Erklärungshorizont.

"Die Anschauung der Welt als eine, die dem totalen Rollenspiel verfallen ist, verlagert den wirklichen Menschen entweder ins Jenseits nichtentfremdeter Einzigartigkeit oder sie führt zu einer Bejahung, die sich im Zynismus totaler Manipulierbarkeit auf die Seite des Manipulierenden schlägt. Die Kategorie der Rolle steht im ersten Fall als Vermittler zwischen einer fremden Gesellschaft und dem ungesellschaftlich freien Individuum; im zweiten Fall konstituiert sie, beziehungsweise eine Summe von Rollen, das Individuum selber."[52]

Nach Meinung Haugs tauchen Rollentheorien vor allem in Zeiten gesellschaftlicher Veränderung und damit sozialer und individueller Unsicherheit auf und ermöglichen eine distanzierte, unpersönliche Haltung diesem Geschehen gegenüber.[53]

Die Parallelen zum Geschehen in dem zitierten Diskussionsabschnitt, sind auffallend: Die Rollentheorie wird zu einem Zeitpunkt zu Hilfe genommen, da durch die Aktivitäten des Projekts alle sozialen Selbstverständlichkeiten im Heim und alle individuellen Sicherheiten, wenigstens soweit sie die pädagogische Arbeit betreffen, erschüttert wurden. Das Aufgreifen der Rollentheorie ermöglichte zum einen die Loslösung der pädagogischen Arbeit von übergreifenden individuellen Bedürfnissen, wie auch von sozialen Zusammenhängen und Gegebenheiten im Heim zugunsten einer objektiveren pädagogischen Manipulation; zum zweiten fördert sie die Distanz der Erwachsenen zu sich selbst, um mit diesem Abstand die drohende innerpsychische Entzweiung additiv zu meistern. Sie spiegelt damit nicht nur den Zustand der Entzweiung des Ich von sich selber, sondern öffnet gleichzeitig einen wissenschaftlich sanktionierten Fluchtweg aus einer, die Einheit des Ich bedrohenden, Konfliktsituation.[54]

Obwohl die Rollentheorie das Zeichen der Entzweiung des Ichs trägt und, im vorliegenden Beispiel, den gespaltenen Zustand der Mitarbeiter dieses Heimes signalisiert, läßt sie sich gleichzeitig als ein - wenn auch untauglicher - Versuch seiner

---

52) a.a.O. S 25

53) vergl. ebenda S 110

54) Bittner (1976) hat diesen Fluchtcharakter der Rollentheorie in Anlehnung an Stierlin am Beispiel der Familientherapie

Überwindung begreifen; ungeeignet deshalb, weil er die inneren Differenzen nur noch weiter fortführt und aufgrund der Verleugnung übergreifender Zusammenhänge keine Integrationsbasis zu schaffen vermag. Wie in der soziologischen Dimension, dient auch hier die Rollentheorie dem Versuch, größere Sicherheit, in einem Moment starker Verunsicherung, zu gewinnen. So legitim und wichtig dieses Ziel ist, so untauglich ist der Versuch es zu erreichen, indem einfach Teile der Realität, sowohl die menschlichen Bedürfnisse, als auch die notwendigen Widersprüche, als auch die Transzendenz[55] menschlichen Handelns einfach verleugnet werden.

Genauer, wenn es möglich ist, daß sich ein Ich so in Rollen und Verhaltensweisen aufzulösen vermag, um in dieser definitorischen Selbstzerstückelung Identität zu gewinnen, betrachtet sich das Ich ja selbst wie von außen und hat sich damit in einer weiteren Weise gespalten. Definitorische Abgrenzung der Teile verhilft ja - wenn überhaupt - nur auf einer Ebene des Bewußtseins zu Identität, nämlich auf der des analysierenden und definierenden Verstandes. Nur mit den Mitteln des Intellekts sind die so definierten Teile zusammenzuhalten. Man spürt es an den Versuchen des Lehrers, seine verschiedenen Rollen unter einen Hut zu bringen. Ein Empfinden von Identität ist auf diesem Weg nicht zu erreichen, denn diese Art der Einheitssuche schaltet ja gerade das Empfinden aus. Damit spaltet sie das Individuum in einen denkenden und einen empfindenden Teil und die mühsam zusammengedachte Identität fällt bereits in diesem Tun wieder auseinander. Durch diese Teilung wird nun deutlicher, daß die Aufspaltung in Rollen und Verhaltensweisen nichts anderes ist, als ein weiterer Versuch, den eigenen Zusammenhang von außen zu bestimmen; denn wie anders wären die Rollen und abgegrenzten Verhaltensweisen zu definieren, als durch ihre Funktion, die sie in einem Kontext außerhalb des Ich haben. Nicht daß ein Ich ohne diesen Kontext auch nur denkbar wäre. Aber in diesem Fall, wie in dem der

---

55) Transzendenz im Sinne Sartres, wo das Handeln über den Augenblick hinaus auf eine mögliche Zukunft gerichtet ist.
Vergl. Sartre, Kritik der Dialektischen Vernunft.

idealisierenden Zuschreibung, ist der Zusammenhang des Ichs ausschließlich den definitorischen Kräften des sozialen Kontextes überlassen. Diese Abhängigkeit des Ich von einem äußeren definitorischen Zusammenhang erinnert an eine Frühzeit in der individuellen Entwicklung, wo dieser Zustand Realität ist, wo ein Ich nur in der Abtrennung von einem anderen, der Muttern, zu einem selbstständigen Subjekt wird. Dies erreicht es, indem es definierende Abgrenzung zu seiner eigenen Selbstgestaltung in sein Ich aufnimmt und nicht durch einfache soziale Anpassung. Wo dieser Integrationsprozess nicht gelingt, muß sich das Ich in allen Situationen, die die flexible Reaktion des Ich herausfordern, mit Hilfe der sozialen Hilfen definieren. So kann man im Prozess der Aufspaltung des Ich in Rollen einen Versuch sehen, angesichts einer von außen kommenden Forderung - das Projekt - den inneren Zusammenhang und die Sicherheit des Ich zu bewahren, bzw. wieder herzustellen. Der Versuch scheitert, weil damit nur eine oberflächliche Integration erreicht wird und diese nur um den Preis der Aufspaltung des Ich in zwei Teile, den denkenden und den empfindenden.

An mehreren Stellen sind Gedanken angeklungen, die das hier analysierte Geschehen mit Prozessen in Verbindung bringen, die aus der Frühzeit der individuellen Entwicklung bekannt sind. Es wäre nun an der Zeit, diesen Sprung über die Zeitschranke zu wagen, einmal einige Strukturen dieser frühen Entwicklung zu untersuchen, um herauszubekommen, ob diese Verbindung theoretisch und praktisch weiterträgt.

Diese Verbindung überhaupt herzustellen, gibt es zunächst keinen anderen Grund, als ihre Plausibilität in einigen Punkten. Erst ihre Entfaltung wird über ihre Begründung und Brauchbarkeit entscheiden.

Bevor nun diese Frühzeit aufgerollt wird, ist es vielleicht nützlich, sich noch einmal zu vergegenwärtigen, welche Punkte aus der bisherigen Analyse durch diese Verbindung Aufklärung erwarten.

Reden und Schweigen haben eine ganz natürliche Verbindung zu den Anfängen individuellen Seins, denn mit dem Erlernen der Sprache bekommt das heranwachsende Kind eine besonders wichtige und differenzierte Struktur angeboten, die die Differenzierung seines Ich entscheidend beeinflußt. Die Bereiche zwischen Reden und Schweigen haben in Bezug auf die Ichdifferenzierung eine frühe Entsprechung in den Zeiten des Sprechens und des Spracherwerbes gegenüber den vorsprachlichen Perioden.

Mit dem Schweigen, dem unvollständigen Sprechen, waren wichtige Hilfsfunktionen verbunden. Um den Preis der Abhängigkeit vertrauten sich die schweigenden Erwachsenen einem hilfswilligen Menschen an, der bereit war, sich in sie einzufühlen und auf diesem Weg ihre Wünsche und Bedürfnisse herauszulesen, um sie dann für sie zu benennen. Diese Abhängigkeit schien nicht eine zeitweise und freiwillig gewählte zu sein, sondern erweckte den Anschein der Verfestigung zu einer durchgängigeren passiven Anspruchshaltung.

Der Preis für das sachliche Schweigen war aber nicht nur Abhängigkeit, sondern auch Scham. Erst diese nötigte schließlich zum Reden, zwar nicht über die Sachen, sondern wenigstens über die erlittenen und erhofften emotionalen Beziehungen. Ihre Funktion, zwischenmenschliche Beziehungen zu schaffen und zu erhalten, hatte die Sprache also noch nicht verloren. Der Verlust dieser Dimension hätte die totale Isolierung des einzelnen bedeutet. So bot die Sprache wenigstens streckenweise die Geborgenheit menschlicher Nähe, und sei es nur in der Klage über deren Abwesenheit.

War in den Phänomenen der Sprachlosigkeit mehr die Seite menschlicher Schwäche und Abhängigkeit aufgeschienen, so trat in der Überdehnung der Ich-Grenzen ein allmächtiger Aspekt des Ich in der Projektarbeit hervor. Beide Aspekte, Abhängigkeit und grandioser Überanspruch zeichnen sich dadurch aus, daß sie die sachlichen Realitäten in jeweils spezifischer Weise zu umgehen suchen.

Ein Ich, das entweder in Anlehnung und Passivität versinkt oder sich in Quasi-Omnipotenz auflöst, ein Ich, das damit vermeidet, an den Realitäten Konturen zu gewinnen, ist anfällig für die Selbstdefinition, die ihm von außen, sei es durch einen anderen, sei es durch die Umstände zugewiesen wird. Hier scheint es, als habe irgendein Ereignis den Selbstdefinitionsprozess des Ich gestört und ihn in einem Stadium festgehalten, in welchem seine Identität von der Mithilfe der Umwelt entscheidend abhängig war.

Schließlich kann man angesichts des Prozesses des Selbstzerstückelung nach eventuellen Vorläufern im Prozeß der Ich-Entwicklung fragen.

All diese Punkte verdienen im Auge gehalten zu werden, wenn nun - zunächst unabhängig von diesen Fragen - eine Struktur der frühkindlichen Ich-Entwicklung entworfen wird.

4. ENTSTEHUNG DER ERSTEN OBJEKTBEZIEHUNGEN

Anfangs war die Psychoanalyse eine Psychologie der libidinösen Triebe, entwickelte ein Bild ihrer strukturellen Fortschritte und entwarf eine Dynamik ihrer Beziehungen. Das war die Psychoanalyse des Sexualtriebes und später des Todestriebes. Affekte konnten dabei die Äußerungen jener Triebe sein. Dabei ist es wichtig, Trieb und Affekt nicht miteinander zu vermischen, beide sind nicht miteinander identisch. Vielmehr können Affekte die Wirkung eines bestimmten Triebimpulses in einem und auf einen bestimmten Körper sein. Diese Unterscheidung zwischen Triebimpuls und körperlich-psychischer Empfindung, eröffnet den Zugang zu einer zweiten großen Gruppe von Affekten, solchen nämlich, die der sinnliche Niederschlag aller Kontakte dieses Ich mit seiner Umwelt sind.[1)]

So kann man zwei Linien affektiver Entwicklung nebeneinander sehen:

[1)] Joffe, Sandler (1967)

1. die affektiven Reaktionen eines Individuums auf seine Triebimpulse;
2. die affektiven Reaktionen auf alle Formen des Bezugs eines Subjekts zu einem Objekt außerhalb seiner selbst.

Doch läßt sich diese säuberliche Trennung nicht aufrechterhalten. Man muß nämlich der Wirkung der Affekte, hervorgegangen aus den Objektbeziehungen, einen Vorrang vor der motivierenden Wirkung der Triebe einräumen.[2] Dies leuchtet sofort ein, wenn man sieht, daß die Triebentwicklung und die damit zusammenhängenden Gefühlserlebnisse, wie insbesondere auch die affektive Verarbeitung von Trieberlebnissen, nichts ist, was in einem Individuum losgelöst von seinen Objektkontakten, quasi autonom, stattfindet. Vielmehr sind Trieberlebnisse von Anfang an eingebettet in einen zwischenmenschlichen Zusammenhang und das ist zu Beginn des extrauterinen Lebens die Mutter-Kind-Einheit. Von den Reaktionen der "Umweltmutter" (Winnicott) werden auch die affektiven Qualitäten von Trieberlebnissen entscheidend mitbestimmt, tritt doch diese für das noch diffuse, unentwickelte Ich des Kindes in Stellvertretung. Konkret, welche Erlebnisse Triebimpulse im Kind hervorrufen, bestimmt nicht zum geringsten Teil die "Umweltmutter" durch die Art und Weise ihrer affektiven Reaktion und Unterstützung, die sie dem Kind direkt innerhalb der dyadischen Mutter-Kind-Kommunikation mitteilt. (Über die Art dieser Kommunikation wird später noch zu sprechen sein). Die affektive Qualität der Beziehung zur "Umweltmutter" gestaltet, differenziert, definiert die Qualität der Trieberlebnisse des Kindes, so daß von diesem Gesichtspunkt aus die obige Trennung der beiden affektiven Erfahrungen, in Erfahrungen des inneren Triebimpulses und in solche des Umweltkontaktes, wieder hinfällig wird: denn selbst die "innere" Trieberfahrung wird in ihrem affektiven Gehalt von außen von der "Umweltmutter" beeinflußt.

Man darf daher mit Recht von einer Beschreibung der ersten Objektbeziehungen Aufschluß über die Entwicklung des Ichs

---

[2] Vergl. Loch (1972 a) S 73 f

gegenüber der "inneren" und "äußeren" Realität erwarten. Im Hintergrund steht dabei immer die Hoffnung, daraus Schlüsse ableiten zu können, die auch wesentliche Aussagen über die Struktur und den affektiven Gehalt des Realitätsbezuges des Erwachsenen gestatten, wie er z.B. auch in den untersuchten Diskussionsabschnitten zum Ausdruck kommt. Mit diesem Hintergedanken seien zunächst einige Stadien dieser frühkindlichen Objektbeziehungen aufgerollt. Es wird dabei die Beziehung des Säuglings zur Mutter im Vordergrund stehen.

4.1. ICH-UMWELTVERSCHRÄNKUNG

Mit dem Begriff "Umweltmutter" ist dabei bereits ein wichtiger Aspekt dieser Beziehung angedeutet. Die Mutter scheint zunächst alleiniger und entscheidender Repräsentant der gesamten Umwelt zu sein. Soweit das Verhalten des Säuglings sich auf etwas außerhalb seiner selbst bezieht, steht dabei die Mutter als einziges und erstes Ziel im Mittelpunkt. Doch noch bevor man, gesehen vom Säugling aus, überhaupt von einem Innen und Außen, von einem Subjekt und einem Objekt, von einem Ich und einem anderen sprechen kann, muß man der Vermutung Raum lassen, daß der Säugling nach seiner Geburt solche Unterscheidungen noch garnicht treffen kann, sondern die Empfindung hat, daß sich alles in einer einzigen Atmosphäre abspielt, daß, aus seiner Sicht, Innen und Außen, Subjekt und Objekt noch ungetrennt, noch ineinander verschmolzen sind.

Dies jedenfalls legen psychoanalytische Erfahrungen nahe. Freud selbst darf man als ersten Zeugen dieser Auffassung anführen. Romain Roland hatte ihn auf eine Art "ozeanisches Erleben" aufmerksam gemacht, das, nach dessen Meinung, dem religiösen Erleben zugrunde liege. Freud - dem dieses Gefühl selbst fremd war - verstand es als nicht überwundene Erinnerung an die frühkindliche Mutter-Kind-Einheit, in welcher es noch keine scharfe Trennung zwischen der Mutter und dem kindlichen Ich gebe:

"Ursprünglich enthält das Ich alles, später scheidet es eine Außenwelt von sich ab. Unser heutiges Ichgefühl ist also nur ein eingeschrumpfter Rest eines weit umfassenderen, ja - eines allumfassenden Gefühls, welches einer innigeren Verbundenheit des Ich mit der Umwelt entsprach." 3)

Ferenci[4] unterscheidet eine "Periode der bedingungslosen Allmacht", die er während des intrauterinen Stadiums als erfüllt ansieht, von einer "Periode der magisch halluzinatorischen Allmacht". In jener zweiten Periode wird, durch die einfühlende Fürsorge der Pflegeperson, der Wunsch des Kindes, kaum daß es ihn empfindet und seine Befriedigung halluziniert, auch schon tatsächlich befriedigt. Spitz[5] spricht von einer objektlosen Stufe, einer Stufe, die noch nicht differenziert zwischen Psyche und Soma, zwischen Innen und Außen, zwischen Trieb und Objekt, zwischen Ich und Nicht-Ich, ja, nicht einmal zwischen verschiedenen Regionen des Körpers.[6]

Mahler[7] beschreibt die ersten Entwicklungsstufen als Phasen des "normalen Autismus" und der "Symbiose", was einander ähnliche Aspekte zu sein scheinen, unterschiedlich nur nach dem Bezugspunkt, von dem aus der Erwachsene, also der vom Objekt getrennte Beobachter, die Mutter-Kind-Einheit sieht: Was von der Mutter aus eher wie eine symbiotische Beziehung sich aufzeigen ließe, kann, vom Kind her gesehen, durchaus autistisch genannt werden. Im ersten Fall blickt man von einem Standpunkt der Getrenntheit auf einen Ort der Subjekt-Objekteinheit zurück und verschmilzt Subjekt und Objekt begrifflich im Wort Symbiose. Für den Blickwinkel des Säuglings in der Verschmelzung hat eine begriffliche Redeweise, die nur im Bereich getrennter Objekte entstehen und sich dort tummeln kann, keine Worte. Sie muß sich für Subjekt oder Objekt entscheiden und erklären, was sie meint.

---

3) Freud, (1930) S 425
4) Ferenci, (1970) S 151 ff
5) Spitz, (1972) S 53 ff
6) ebenda, S 53 ff (Anmerkung)
7) Mahler, (1972)

Balints "primäre Liebe"[8] steht für eine Art frühester Objektbeziehung, in der der Säugling in höchstem Maße der Unterstützung durch die Umwelt bedarf, da, von ihm aus gesehen, noch keine scharfe Grenze zwischen Ich und Umwelt besteht. Winnicott sieht in dem Zusammenspiel von "primärer Mütterlichkeit"[9], als einer Form intensiver Einstimmung der Mutter auf den Säugling, und von totaler Abhängigkeit des Säuglings, die Gewähr, daß dem Säugling genügend Zeit bleibt, diesen Zustand harmonischer Verschränkung zu erfahren, um daraus den Impuls zur langsamen differenzierenden Abtrennung, ohne allzu große Angst zu erfahren.[10]

Bei Balint wird nicht ganz klar, wann er diesen Zustand der harmonischen Verschränkung von innen und außen als gegeben ansieht. Sicherlich während der intrauterinen Existenz, die der Fötus in der amniotischen Flüssigkeit schwebend zubringt. Nach der Geburt lebt der Säugling - selbst räumlich getrennt - de facto in einer Welt abgetrennter Objekte, aber psychologisch bleibt ein Zustand der gegenseitigen Verschränkung von Mutter und Kind noch eine Weile aufrecht erhalten:

"Allerdings ist diese Umwelt wahrscheinlich undifferenziert, einerseits gibt es noch keine Objekte, andererseits ist sie kaum strukturiert, vor allem gibt es zwischen ihr und dem Individuum keine scharfen Grenzen. Umwelt und Individuum durchdringen sich gegenseitig, sie existieren in einer harmonischen Verschränkung." 11)

4.1.1. SICHERHEIT DURCH DIE MUTTER

Durch die innige Beziehung von Mutter und Kind wird also über die Geburt hinaus ein Zustand unstrukturierter Mutter-Kind-Einheit aufrecht erhalten, trotzdem die Mutter-Kind-Trennung eine Tatsache geworden ist. Daß diese Überbrückung der tatsächlichen Trennung durch die mütterliche Pflege für eine Weile notwendig ist, stellt Winnicott klar. Der neu geborene Säugling, der fast noch keine eigenen Strukturen besitzt, um

---

8) Balint, (1970) S 79 - 89
9) Winnicott, (1974 g) S 109
10) ders. (1974 b) S 47 ff
11) Balint, (1970) S 80

auf Umwelt zu reagieren - bis auf wenige reflektorische Reaktionen - ist ja damit den Anforderungen der Trennung in keiner Weise gewachsen. Er braucht über die Trennung der Geburt hinaus das Erleben der Kontinuität, um versichert zu sein, daß der Fortgang seines Seins nicht unterbrochen wird.[12] Wäre er gezwungen zu reagieren, so käme das, bei seiner Unfähigkeit, Umwelt zu handhaben, einer Todesdrohung gleich. Beste Sicherheit gegen die Gefahr dieser Todesdrohung bietet die Mutterpflege, die, in ihrer besonderen Einstellung auf den Säugling, dieses Gefühl der Kontinuität des Seins über den Zeitpunkt der Geburt hinaus rettet. Damit wird dem Säugling die Sicherheit vermittelt, daß diese Trennung für ihn nichts existentiell Bedrohliches sein muß, denn, trotzdem er diesen Schritt aus dem Mutterleib in die Umwelt gemacht hat, geht es ihm so gut wie vorher. Es hat den Anschein, als gelängen diese ersten Schritte zur Stelbstständigkeit nur dann wirklich erfolgreich, wenn das Gefühl der Sicherheit, das vor jenem Schritt vorhanden war, über diesen hinaus, durch entsprechende Hilfestellung von außen, eine Weile gerettet wird, bis der Säugling sich der neuen Lage durch Erwerb geringer eigener Fähigkeiten angepaßt hat und damit ein Weniges für seine Versorgung selbst übernehmen kann. Durch mütterliche Fürsorge muß der Schritt der Verselbstständigung scheinbar ungeschehen gemacht werden, damit die eigenen Fähigkeiten des Säuglings heranwachsen können und er nicht gezwungen ist, auf Dinge zu reagieren, die noch außerhalb seiner Möglichkeiten liegen. Wie schon angedeutet, sind Überforderungen in dieser ersten Zeit extrauteriner Existenz leicht gleichbedeutend mit Todesdrohung; denn wenn dem Säugling diese notwendige Fürsorge nicht zuteil wird, bleibt ihm kein anderer Weg, als der, der zurück in den Tod führt. Der Zustand der unstrukturierten Mutter-Kind-Einheit dient also zunächst einmal dazu, die Kontinuität des Seins gegenüber dem Zurückgleiten in den Tod

---

12) "Infolge einer geglückten mütterlichen Fürsorge wird dem Säugling eine Kontinuität des Seins aufgebaut, die die Grundlage der Ich-Stärke ist. Die Folge jedes Versagens der mütterlichen Fürsorge ist hingegen, daß die Kontinuität des Seins durch Reaktionen auf die Folgen dieses Versorgens unterbrochen wird, woraus eine Ichschwächung resultiert. Solche Unterbrechungen stellen eine Vernichtung dar;" Winnicott (1974 b) S. 67

zu sichern. Erst wenn der Säugling dieser Kontinuität sicher ist, wenn er sich, dank der Mutterumwelt, als unzerstörbar erfahren hat, kann er weitere Schritte in Richtung Selbstständigkeit unternehmen.

4.1.2. GLEICHUNG: SELBSTDEFINITION ÜBER DIE MUTTER

Gleichzeitig wird noch auf eine zweite Weise die Grundlage für eine zunehmende Verselbstständigung des Säuglings gelegt. Mit ihrer Einfühlung und anfänglich totalen Einstellung auf den Säugling setzt die Mutter einen sicheren Ausgangspunkt für die Selbstdefinition des Säuglings. In der Übereinstimmung mit dem Kind bestätigt die Mutter dieses als das, was es ist. D.h., es ist wichtig, daß dem Säugling von der Mutter das zurück kommt, was er selbst in dieses Verhältnis hineingibt. Durch die spiegelnde Bestätigung der Mutter erfährt der Säugling sich als identisch mit sich selbst. Diese Identität, daß das, was er ist und tut, auch tatsächlich als das erkannt und bestätigt wird, was er ist, muß gefestigt sein, bevor eine Chance besteht, daß auch Unterschiede real erfahren werden können. Im anderen Fall würde in diese Einheit, die - immer vom Säugling aus gesehen - kein Innen und Außen kennt, in der sich die gesamte Realität innerhalb des unbegrenzten und diffusen Ich bestimmt, eine Spaltung treten, ein Zweifel, was nun wirklich ist und was nicht. Wenn die Mutter als Teil des kindlichen allumfassenden Ich anders reagiert und empfindet, muß dieses "anders" die Unsicherheit hervorrufen, was nun wirklich ist - das was das Säuglings-Ich als Körper-Ich empfindet, oder das, was das Säuglings-Ich via Umweltmutter vermittelt bekommt. Denn für den Säugling geschehen beide Erfahrungen innerhalb seines undifferenzierten Ich, sind damit gleich real und begründen, wenn sie nicht übereinstimmen, einen unlösbaren Widerspruch in der Erfahrung. Für diesen grundsätzlichen Zweifel, wenn er einmal einzementiert ist, gibt es keine Möglichkeit der Klärung mehr, es sei denn, das gespaltene Ich begibt sich in der therapeutischen Regression

noch einmal bis an diesen Ausgangspunkt zurück, um sich dort, in einem neuen Anfang, als dasjenige zu erleben, das es ist.

Offensichtlich kann sich ein Mensch, zumindest am Beginn seines Lebens, niemals als real und existent erleben, wenn er diese Realität und sein Vorhandensein nicht von außen bestätigt bekommt. Erst im Durchgang durch einen anderen erfährt das Ich, daß es Ich ist. Später macht sich ein stabiles differenziertes Ich zwar zunehmend von dieser Bestätigung des eigenen Seins durch einen anderen unabhängig. Doch dies gilt nur, insoweit dies eine Bestätigung im wörtlichen Sinne, im Sinne von Zustimmung und Übereinstimmung, ist. In dieser Form einmal gesichert, braucht die Tatsache der Existenz später keine weitere Bekräftigung mehr. Die Auseinandersetzung mit Objekten, mit einem Außerhalb-seiner-selbst, bleibt aber zeitlebens die Bedingung für ein Leben, das sich subjektiv real anfühlt. Alle fortführenden Differenzierungen, auch des Erwachsenen-Ich, gelingen nur auf dem Weg über die Auseinandersetzung mit einem realen Objekt - gleichgültig später, ob dieses unbelebt oder belebt ist. Das bedeutet, daß sich das Ich auch später nur als reales, abgegrenztes Ich erlebt, wenn es mit einem ebenso realen und abgegrenzten Objekt zusammentrifft. In einem weiteren Sinn als beim Säugling, erfährt also auch das Erwachsenen-Ich sich selbst als das, was es ist, nur über einen anderen.

Für diesen lebensnotwendigen und lebenslangen Prozeß der Selbstdefinition muß daher ein eindeutiger Ausgangspunkt geschaffen werden. Dieser Ausgangspunkt kann nur die Übereinstimmung mit einem anderen sein, der sich so weit einfühlen kann, daß zunächst keine bedeutsamen Unterschiede spürbar werden. Diese Übereinstimmung vermittelt dem Säugling, daß er sich auf seine Empfindung von sich und (vom noch ungetrennten) anderen verlassen kann. Erst auf der Grundlage dieser Verläßlichkeit kann die Nichtübereinstimmung real als Ansporn oder Aufgabe erlebt werden, und nicht als eine totale Verunsicherung des Gefühls von Sein und Real-sein.

4.1.3. OMNIPOTENZ

Es fällt nun nicht mehr schwer, den dritten Gesichtspunkt dieser frühen Mutter-Kind-Verbundenheit nachzuempfinden. Ein Kind, das in solcher Einheit lebt, in der seine Wünsche kaum Aufschub erleiden und ständige Wunschbefriedigung weitgehend real ist, kann von sich selbst doch nur das Gefühl entwickeln, omnipotent zu sein. Denn was heißt Omnipotenz anderes, als alles das zu haben, was man sich wünscht, und ohne daß man mehr tun muß, als es sich zu wünschen. Diese Einheit von Wunsch und quasi-omnipotenter Befriedigung wird wieder durch die einfühlsame Mutterpflege Realität. Das Kind wünscht und die Mutter, die über ihre Einfühlung die Wünsche wahrnimmt, sorgt für schnelle Befriedigung, weil sie empfindet, daß das Neugeborene noch keinen Aufschub seiner Bedürfnisse erträgt. Das ist auch nicht verwunderlich, hat es doch im intrauterinen Dasein die Erfahrung absoluter Omnipotenz machen können, die wahrscheinlich sogar das Wünschen überflüssig machte. Von daher gesehen ist die Geburt ein wichtiger Einschnitt, der diese selbstverständliche Allmacht durchbricht. Es stellt schon eine Leistung des Neugeborenen dar, einen Schritt in Richtung beginnender Selbstständigkeit, wenn das Kind ein Bedürfnis empfindet, d.h. es muß einen gewissen Aufschub ertragen: bis sich überhaupt ein Bedürfnis klar bemerkbar machen kann, muß ein Wunsch eine Zeit lang unbefriedigt bleiben. Nimmt man nun an, daß der Säugling zunächst die Befriedigung des Wunsches halluziniert, dann gewährt gleichzeitig mit dieser Halluzination die einfühlsame Mutter die ersehnte und vorgestellte Befriedigung. Nach Ferenci könnte der erste Wunsch des Kindes, der derartig Erfüllung findet, der Wunsch sein, in den Zustand totaler Befriedigung und Omnipotenz, in den intrauterinen Zustand, zurückzukehren.

"Die erste Wunschregung des Kindes kann also keine andere sein als die, in diese Situation zurückzugelangen. Das Merkwürdige an der Sache ist nun, daß sich diese Halluzination des Kindes - normale Kinderpflege vorausgesetzt - tatsächlich realisiert. Es hat sich also die bisherige bedingungslose "Allmacht" vom subjektiven Standpunkt des Kindes nur insofern verändert, als es sich die Wunschziele nur halluzinatorisch zu besetzen

(vorzustellen), aber an der Außenwelt sonst nichts zu ändern braucht, um nach Erfüllung dieser einzigen Bedingung die Wunscherfüllung wirklich zu erlangen." 13)

Freilich erfolgt nun diese Wunscherfüllung, den neuen Gegebenheiten entsprechend, modifiziert. Sie beinhaltet damit einen ersten Schritt von Anpassung auf die neue, extrauterine Existenz, in der der Zustand der Befriedigung nicht mehr selbstverständlich erfüllt werden muß. Allzu omnipotente Triebbefriedigung kann daher im späteren Verlauf der Entwicklung der Ich-Bildung hinderlich sein und dem Bedürfnis nach Umgang mit Objekten im Weg stehen. Sie kann zur Verführung werden, den Zugang zu den Objekten und zur Realität zu meiden.[14)]

Omnipotenz und strukturelle Verschmelzung zwischen Mutter und Kind, oder besser Undifferenziertheit, vereinen sich in der Phantasie von den "freundlichen Weiten"[15)], Vorstellungen von strukturlosen Weiten, die ein Gefühl von Unendlichkeit vermitteln. Freundlich sind diese Weiten, weil aus ihnen keine Gefahr von eingestreuten bösen Objekten droht, von Objekten, die zum Reagieren zwingen, weil sie keine Herausforderung enthalten und dem Ich die Sicherheit vermitteln, daß es sich gehen lassen kann, ohne vorsichtig sein zu müssen. Die Weiten fassen im Bild den Zustand der Strukturlosigkeit, der unendlichen Undifferenziertheit. In diesen"freundlichen Weiten"bewegt sich das Ich ohne Anstrengung. Es überläßt sich ihnen, schwebt in ihnen.

Es ist am Ende deutlich geworden, daß dieser Zustand unstrukturierter Verschmelzung mit dem Gefühl der Omnipotenz, am besten eigentlich den intrauterinen Zustand beschreibt. Die Geburt trennt zwar Mutter und Kind voneinander, aber das Kind hat diese Differenzierung wahrscheinlich für sich noch nicht vollzogen. Es muß daher, quasi-magisch, der Zustand dieser Unstrukturiertheit und Omnipotenz für eine Weile durch die Mutterpflege aufrecht erhalten und weitergeführt werden,

---

13) Ferenci (1970) S 153
14) Winnicott (1974 f) S 236 f
15) Balint (1972) S 30

damit der Spalt der realen Trennung nicht gleichbedeutend wird mit der Gefahr des Todes für das Neugeborene, sondern durch langsame Strukturierung des Ichs ausgehalten werden kann. Unstrukturiertheit und Omnipotenz beziehen sich daher weniger auf die objektive Realität selbst, sondern auf die früheste s u b j e k t i v e E r f a h r u n g dieser Realität durch das Individuum. In dem Maße, wie das Ich über seine Mutterbeziehung eigene Struktur gewinnt, kann es die Tatsache seiner losgelösten Existenz besser wahrnehmen, begreifen, ertragen und für sein Leben nutzbar machen. Doch davon wird später noch ausführlicher die Rede sein.

Welche Struktur hat nun das Neugeborene aus diesen ersten nachgeburtlichen Erfahrungen für sich gewinnen können? Zunächst die Erfahrung der K o n t i n u i t ä t seines S e i n s. Mit dieser Erfahrung verknüpft sich die Empfindung von gut sein. Gut sein auf dieser Stufe heißt, man wird als der angenommen, der man ist. Angenommensein wiederum bedeutet darüberhinaus, mit einem tragenden, haltenden Objekt verbunden sein, und dies wieder schlägt sich nieder als das Gefühl des Lebendig-Seins. Kontinuität des Seins, Erlebnis des Gut- und Lebendig-Seins, wenn diese Erfahrungen gelingen, bilden eine tief im Ich verankerte Bewußtheit von der Unzerstörbarkeit des Ich. Diese Bewußtheit bildet ein unerschütterliches Bollwerk gegen alle auf das noch so wenig strukturierte Ich einströmenden Realitätseindrücke, sei es aus der eigenen Körpersphäre, sei es aus der Region wirklich getrennter Objekte; noch besteht aber kein Bewußtsein von Innen und Außen.

4.2. SCHIZOIDE POSITION: ABGRENZUNG GEGEN ZERSTÖRUNG

Beschreibt man die erste Zeit des extrauterinen Lebens mit Begriffen wie Undifferenziertheit und Verschmelzung, so setzt man damit einen etwas hypothetischen Anfang, unternimmt einen Versuch, etwas in einer reinen Form zu extrapolieren, was es so klar vielleicht gar nicht gibt. Sicherlich ist dieser Beginn schon von Faktoren bedroht, die erst in der folgenden

Phase deutlicher vors Auge treten. Einer davon ist die Tatsache, daß die Wunschvorstellungen des Säuglings, die (vermuteten) Halluzinationen ihrer Erfüllung einerseits, sowie die einfühlende tatsächliche Befriedigung durch die Mutter andererseits, selten in vollkommener Kongruenz aufeinander abgestimmt sind. Zumindest im Laufe der ersten Zeit wird man vermuten dürfen, daß durch äußere Notwendigkeit oder inneres Schwanken oder gar Nachlassen der Einfühlung, zwischen dem Wunsch des Säuglings und der Wunscherfüllung durch die Mutter eine Kluft auftritt, in welcher der Säugling mannigfachen Bedrohungen ausgesetzt ist. Von den Empfindungen dieser Kluft wird im Folgenden die Rede sein.

4.2.1. TRIEBBEDÜRFNISSE UND FEHLENDE ICH-STRUKTUR

Zunächst einmal ist es die Heftigkeit seines Triebbedürfnisses, mit welchem der Säugling - solange es eben ungestillt ist - konfrontiert wird. Was kann er anders empfinden, als daß von diesem starken Wunsch eine große Gefahr ausgeht, die ihn in seiner Existenz bedroht. Denn die Möglichkeit, keine Befriedigung der Bedürfnisse zu haben, ist ja beim Säugling, der eben noch kein Vermögen besitzt, das ihn in die Lage versetzte, sich selbst Wunscherfüllung zu verschaffen, (außer eventuell durch Halluzination), gleichbedeutend mit der Möglichkeit des Todes. Dieser Tod, nicht daß er sich als einfaches Verlöschen zeigte, trägt das Zeichen der Heftigkeit des Triebwunsches: so ungestüm dieser nach Befriedigung drängt, so drohend stellt er auch die Möglichkeit des Lebens, im Falle der Nichtbefriedigung, in Frage. Er tritt als lebensspendende Möglichkeit auf, zugleich begleitet von der Gewalt der Zerstörung.

4.2.2. TEILOBJEKTE

Damit jedoch etwas zerstört werden kann, muß es auch mehr als diffus vorhanden sein. Es müssen sich also bereits Kerne von fest umrissenen Dingvorstellungen gebildet haben, die die Möglichkeit einer Zerstörung bieten. In der Sprache der Psycho-

analyse: der Säugling muß auch in seiner Wahrnehmung insoweit über den diffusen, unstrukturierten Zustand hinausgekommen sein, als er in der Lage ist, Teilobjekte zu bilden. Teilobjekte sind dabei umgrenzte Verdinglichungen von Teilen am Objekt, Teilen, die vor allem libidinös besetzt sind. Als Teilobjekte bilden sie eine Teilganzheit, die jedoch nicht identisch ist mit dem ganzen Objekt, wie es der Erwachsene sieht. Beispiel eines solchen wäre die Mutterbrust.[16] Zu betonen bleibt dabei, daß mit dieser ersten Konkretion von diffus zu Teilobjekten die Frage nach dem Innen oder Außen unberührt bleibt. Nach Melanie Kleins Vorstellungen[17] regelt sich die Frage nach dem Innen und Außen zunächst für den Säugling derart, daß ihm die Tendenz zugeschrieben wird, alles Angenehme, Gute sich zuzuschreiben, während alles Böse und Schlechte in ein Nicht-Ich, in ein Außen verbannt wird. Doch diese Frage, um welche Vorstellungen herum sich vielleicht die erste Trennung von Innen und Außen vollzieht, braucht für die hier zu untersuchenden Fragen nicht entschieden werden und mag daher offen bleiben. Jedenfalls bedeutet die Bildung von Teilobjekten noch keine definitive Entscheidung über Innen und Außen, über Ich und Objekt, über Dem-Ich-Zugehörig oder dem anderen. Vielmehr können diese Teilobjekte, so scheint es, mal dem Ich und mal dem Außen zugeordnet werden, je nachdem, wie es das Wohlbefinden des Kindes erfordert. Vielleicht ist die Vorstellung erlaubt, daß sich nun aus dem strukturlosen, substanzähnlichen Zustand ein "Chaos" von Teilobjekten gebildet hat. Was dem Denken es Erwachsenen dabei als "Chaos" und damit, im Licht negativer Deutung, als "Unordnung" erscheint, stellt für den Säugling bereits einen ersten Schritt zur Strukturbildung dar.

4.2.3. ZERSTÖRUNG ALS UMKEHRUNG DES TRIEBWUNSCHES

Zerstörung und Bedrohung können damit als Umkehrung des Triebwunsches verstanden werden, der sich eigentlich von einem sich strukturierenden Ich auf zunehmend konkretere Teilobjekte

---

16) vergl. hierzu Klein (1972 b)
17) Klein (1972 b)

richtet. Gäbe es den Triebimpuls nicht, könnte sich wahrscheinlich in diesem Zusammenhang auch keine Vorstellung von Zerstörtwerden bilden. Wo alles im Gleichmaß der Harmonie in gegenseitiger Durchdringung schwebt, kann es keine drohende Gefahr geben - höchstens Auflösung. Die Angst vor dem Zerstörtwerden ist also an die Stärke eines Impulses geheftet, sowie an ein bereits teilweise strukturiertes Ich und wenigstens an das Bestehen von Teilobjekten. Was im Triebimpuls nach vorn auf das Objekt sich richtet, fällt bei der Versagung des Wunsches mit gleicher Gewalt als Todesdrohung auf das Ich zurück. Von daher besteht also keine direkte Notwendigkeit, die empfundene Bedrohung, wie es M. Klein und ihre Nachfolger tun einem quasi selbstständigen Aggressionstrieb zuzuschieben. Vielmehr scheint es einfacher, die Aggression - wohlgemerkt nur für den gegenwärtigen Zusammenhang - als die Umkehrung des libidinösen Strebens zu betrachten, insofern dieses eine bedrohliche Gefahr für ein unreifes Ich darstellen kann, das noch keine Möglichkeiten besitzt, seine lebensnotwendigen Bedürfnisse selbst zu befriedigen.

4.2.4. ZERSTÖRUNG ALS UMWERTUNG

Doch nicht nur durch das Versagen der Umwelt wird der Triebimpuls zur tödlichen Gefahr. Im letzten Abschnitt war bereits von der Umwelt als Spiegel die Rede, der dem Säugling sich selbst durch einen anderen zurückgibt und damit die Möglichkeit eröffnet, daß der Säugling sich selbst bewußt wahrnimmt. Damit kann nun auch das Erlebnis der Zerstörung des schwachen Ich verbunden sein, dann nämlich, wenn die Umwelt etwas als zerstörerische Aggression zurückgibt, was vom Säugling vielleicht als impulsive Möglichkeit der Welteroberung ausgesandt wurde. Man kann - gemäß Ammons Vorstellung von der konstruktiven Aggression[18], davon ausgehen, daß die Bewegungsintentionen des Säuglings einschließlich Essen und Beißen, ursprünglich keine negative Gefühlstönung haben, stehen sie doch im Dienste einer fortschreitenden Lebensbewältigung.

---

[18] Vergl. Ammon (1970)

Eine negative Färbung in Richtung bösartiger Zerstörung bekommen sie dann, wenn sie von der Umwelt, in diesem Fall hauptsächlich von der Mutter, als solche gewertet werden und bei ihr dementsprechende Anwortreaktionen auslösen. Die Möglichkeit solcher Fehlrückmeldung ist leicht dadurch gegeben, daß Erwachsene die Aggression kaum mehr in einem konstruktiven Zusammenhang sehen können, weil sie sich im gesellschaftlichen Ganzen vielfach als reine Destruktion verselbstständigt hat. Die Gründe dafür bedürfen einer eigenen Klärung von der gesellschaftlicher Seite her. Zum andern bedeutet für manche Mutter die Verselbstständigung des Kindes die Gefahr, ein abhängiges Etwas zu verlieren, das während der Zeit totaler Abhängigkeit auch leicht zum manipulierbaren Opfer der eigenen, unbefriedigten Liebesimpulse gemacht werden kann.

4.2.5. ZERSTÖRUNG DES SPONTANEN IMPULSES

Dieser Gedanke führt zu einem dritten Aspekt dieses Gefühles des Zerstörtwerdens. Es bedeutet nämlich wirklich eine Zerstörung des freien Impulses des Kindes, des Vermögens zu selbstständigem Handeln, zu zunehmender Welteroberung, ja, des Gefühls überhaupt, ein unabhängiges Selbst zu sein, wenn eine Pflegeperson ihre eigenen starken, unbefriedigten Bedürfnisse auf das Kind wirft und dieses dann zum Werkzeug ihrer Unfähigkeit macht. Werkzeug sein, heißt für ein unselbstständiges Ich, Opfer sein, sich selbst aufgeben zu müssen, die e i g e n e n Fähigkeiten nicht wachsen lassen zu können. Das Schlimmste ist jedoch, daß ein Kind, das in extremem Maße so zum Opfer gemacht wird, die Fähigkeit verliert, von sich aus einen Kontakt zu Objekten herzustellen. Damit geht es auch der Fähigkeit verlustig, in solch selbstständigem Kontakt zu Objekten sein Ich zu stärken und zu entwickeln. Es wird ihm, ganz real, die Möglichkeit genommen, ein unabhängiges Ich zu werden; das ist gleichbedeutend mit Verweigerung und Zerstörung der eigenen Lebendigkeit des Säuglings. Das Ergebnis dieser Zerstörung ist sein Sterben zur Marionette.

4.2.6. KONTINUITÄT GEGENÜBER ZERSTÖRUNG

Es wird deutlich daß in der schizoiden Phase das Leben, über die Sicherung der Kontinuität des Seins hinaus, der drohenden Gefahr des Zerstörtwerdens, des gewaltsamen Todes abgerungen werden muß. D.h. der Säugling muß erfahren, daß ihn auch die Gefahren seiner Triebbedürfnisse, nämlich die Stärke des Wunsches, erlebt in der Situation der Nicht-Befriedigung, nicht wirklich existenziell gefährdet, daß es eines Kontinuität ü b e r die U n t e r b r e c h u n g hinaus gibt. Gleichzeitig muß er auch von außen die Rückmeldung bekommen, daß seine Impulse und Handlungen nichts Gefährliches sind, von der Umwelt ohne bedrohliche Rückmeldung ertragen werden können und damit für den Säugling keine gefährdende Unterbrechungen der Zuwendung und der Triebbefriedigung heraufbeschwören. Man kann auch in der Sprache M. Kleins sagen, daß dem Säugling die Gewißheit erwachsen muß, daß er keine gefährlichen Objekte in sich birgt, die zum Verlust der geliebten Mutter führen würden. Bleibt er dagegen in der Ungewißheit, so ist diese es, die sich zerstörerisch gegen ihn wendet, je größer, desto bedrohlicher. Mit Winnicott gesprochen, liegt die Aufgabe dieser Phase darin, die Gefahr des bösen, zerstörerischen, inneren Objekts dadurch zu bannen, daß ein gutes Objekt, z.B. die gute Mutterbrust, im Ich errichtet werden kann, die ein Garant dafür ist, daß immer genügend Nahrung und, im weiteren Sinne, Befriedigung da sein wird, auch wenn sie momentan ausbleibt. Dies ist insofern ein Fortschritt gegenüber vorher, als eben eine erste innere Struktur, die verinnerlichte gute Brust, es ermöglicht, auf ein Stück Realität wenigstens zeitweise zu verzichten, im Vertrauen darauf, daß sich inneres Objekt und äußeres Objekt wieder miteinander verbinden können.

In einem neuen Sinn ist Lebendigkeit das Ziel der Überwindung dieser Gefahren, nämlich Lebendigkeit als ein erstes Selbstkönnen, und der Tod, in den Facetten gewaltsamer Zerstörung und Fragmentierung, die Gefahr. Wenn in dieser Zeit der erste Impuls zur Lebendigkeit überhört oder gar gewaltsam unterdrückt

und zerstört wird, dann wird nicht einfach Lebendigkeit reduziert oder gelähmt, sondern desavouiert, abgespalten und schließlich verhindert. Das tritt - neben den Phantasien von Bedrohung, Zerstörung und Fragmentierung am deutlichsten auch in den Bildern der belebten Puppe, in Phantasien von Marionetten oder Automaten in Erscheinung, alles Ausdruck einer Bewegung ohne eigene Lebendigkeit, der Entzweiung von Impuls und Ich, des Todes in einer äußeren Scheinlebendigkeit.

4.2.7. "KÄLTE DES TODES"

Man befindet sich im Vorfeld der "Kälte des Todes"[19]. Das Leben scheint abgestorben. Aus einer tiefen, verborgenen Quelle wird noch Energie geliefert für ein mechanisches Ablaufen von scheinbar lebendiger Bewegung. Die Gewegung gestaltet sich aber nach vorherbestimmbaren Programmen, ist stereotyp, nicht flexibel von innen gesteuert und vermag daher nicht auf einen anderen zu reagieren, außer durch vorgegebene Verhaltensweisen. Der Tod zeigt sich in mehreren Aspekten in diesem Automatengewand. Zum einen scheint der Körper abgestorben, starr. Es bleibt rätselhaft, woher die Energie für die Bewegung kommt. Zum zweiten reagiert dieser scheinbar menschliche Körper nicht spontan, sondern reproduziert nur vorprogrammierte, in ihrem Ablauf stereotype Bewegungen. Zum dritten kommt kein Austausch mit der Umwelt zustande, der sich lebendig anfühlt. Das Bild des Vororts des Todes zeigt also drei Gesichter: die äußere Erstarrung, die Gleichförmigkeit der Stereotypie, die Unfähigkeit einen Austausch mit anderen zu gestalten.

Bittner führt den "Zweifel an der Beseeltheit" darauf zurück, daß das Unbewußte, das Verdrängte, das Infantile als eine abgespaltene Teilperson im Subjekt wohnt, die dem Bewußtsein nicht zugänglich ist und dennoch spürbar im Hintergrund ihr

---

[19] Cooper, (1972)

unheimliches Wesen treibt. Ihre unverständlichen Wirkungen lassen sie als Apparat erscheinen, dem das Ich willkürlich ausgeliefert ist.

"...in der hier vertretenen Auffassung erscheint das Infantil als Teilperson mit eigenem Willen und lebenspraktischer Intelligenz (so wie auch kleine Kinder in manchen Dingen klüger handeln als Erwachsene), mit individueller Struktur und eigener Mächtigkeit, bis zur Unkenntlichkeit ins Apparathafte versteinert." 20)

Doch ist es wirklich diese Teilperson des Infantilen, die als Apparat erscheint? Es gehen doch gerade von ihr lebendige Impulse aus, die allerdings der anderen Teilperson des Ich, die mit der Außenwelt in Verbindung steht, unheimlich sind, weil sie deren geheime Herkunft nicht kennt, ihre Tragweite nicht auszuloten vermag. Entsteht das Gefühl des Apparathaften nicht vielmehr dadurch, daß ein äußeres und ein inneres Ich, ein "wahres" und ein "falsches Selbst" voneinander getrennt sind, wodurch der lebendige Impuls der eigenen Antriebe des Ich nicht von innen nach außen dringen kann. Durch eine Kluft zwischen innen und außen wird er, wie in einem Gefängnis, festgehalten. Das äußere, dem Selbstempfinden und dem Bewußtsein nahe Ich bleibt - von ihm abgeschnitten - leblos und erstarrt, ein bloßer biologischer Mechanismus. Nur auf Schleichwegen unbewußter Verdrängungs- und Symptombildungsmechanismen dringt er in den Bereich des äußeren Ich, dessen Kontrolle völlig entzogen und ihm wehrlos ausgeliefert. Der Apparat, die belebte Puppe, ist also das ganze Ich, angetrieben von einer geheimen, unzugänglichen Kraft, der unzugänglichen Teilperson des infantilen Ich, die wegen dieser Unzugänglichkeit als ein anderer, ein Fremder, erscheint. Es ist im außenbezogenen Handeln erstarrt, von den inneren Impulsen weitgehend abgeschnitten, ihnen höchstens auf unbeherrschbaren Wegen willkürlich ausgeliefert.

Diesem inneren Aspekt der Erstarrung läßt sich noch ein äußerer entgegen setzen. Dieser Mechanismus des vom "wahren Selbst" getrennten "falschen Selbst" ist auch, genauso hilf-

20) Bittner (1974 c) S 109

los und ohne eigenen Beitrag, der Beeinflussung von außen ausgesetzt. Es gehorcht also zweierlei Impulsen: den verschleierten des "inneren Ich" und den fordernden der Anpassung an die Außenwelt. Ohne das Gegengewicht eines eigenen gesicherten Innenlebens, das den Austausch mit dem außen nicht scheut, ist das "Außen-Ich" diesen Forderungen gleichsam mechanisch und ohne subjektive Umsetzung ausgeliefert. Es wird zur reinen Anpassung. Es muß sich als ein mechanisch von außen gesteuertes Ich selbst bewußt werden. Die Phantasie von der Marionette, vom Apparat liegt wiederum nicht fern.

Über die Tatsache solch technischer Vermittlung hinaus, die selbst schon psychisches Eigenleben abtötet, dringt der mechanische Tod auf diesem Weg auch von außen her ins Ich. Am deutlichsten wird dies durch die Fiktion der Zeitlosigkeit erreicht, die in jedem sich gleichförmig wiederholenden Ablauf verborgen liegt. Sie wird getragen durch die weit verbreitete Tendenz, die Abläufe des tätigen Lebens in kontrollierbare, vorherbestimmbare, gesetzmäßig wiederholbare Abläufe zu zwängen. Dadurch geht die Kontinuität von Vergangenheit und Zukunft in einer mechanischen Gegenwart unter. Indem die Bewegung von Vergangenheit über Gegenwart in die Zunkunft, oder ihre Umkehrung, in mechanisch sich wiederholender Gegenwart erstarrt - dies kann dann der Fall sein, wenn sich Gegenwart immer nur so ereignet, daß sie eine für selbstverständlich erachtete Vergangenheit gleichförmig zu wiederholen trachtet und auch in der Zukunft dieselbe Gleichheit wieder sucht, wenn ein Mensch seine Vergangenheit nicht überschreitet, sondern ihre ständige Wiederkehr herbeizuführen sucht - dann hört ein Mensch auf, lebendig zu sein, sich real, abgegrenzt und eigenständig zu fühlen.[21] Eine Realität, die Vergangenheit und Zukunft ausschalten möchte, die die "Tranzendenz" der Dinge (Sartre) dadurch auflöst, daß sie sie in ein vorhersehbares Wenn-Dann - Schema zu pressen versucht,

[21] Das deutlichste Beispiel dieser Art Zeitlosigkeit bildet die monotone Fließband- oder Maschinenarbeit.

bewirkt im Menschen nur noch den Ablauf bereits vorgedachter oder vortrainierter Reaktionen. Eine Realität, die den Impuls des Ungewohnten, Neuen, Zufälligen nicht schätzt, wirft das Ich auf die mechanische Reaktionsweise zurück, raubt ihm seinen kreativen Impuls, indem sie ihn unterdrückt.

Diesen Tod kann jeder in jeder Lebenssituation sterben, auch der Säugling, dessen kreativer Impuls im starren, reizarmen Schema eines durchprogrammierten Tagesablaufs verkümmert.[22] Die Lebensbejahung reicht nur soweit, als sie die Kraft nährt, nicht wirklich abzutreten, besitzt jedoch darüber hinaus keine Energie mehr, über die Erstarrung hinweg, Leben aktiv in Bewegung zu setzen. Seinen Anfang jedoch nimmt dies Tod in der Situation des Säuglings, wenn er, seine inneren Impulse wegen fehlender äußerer Hilfe nicht mehr ertragend, diese abspaltet und eine vorzeitige Anpassung an die Forderungen der Außenwelt errichtet. Diese Anpassung sichert ihm das Überleben um den Verlust innerer Lebendigkeit. Innerer Impuls und äußere Erfüllung sind soweit auseinandergetreten, daß sie miteinander nicht mehr verbindbar sind, eine Kluft hat sich aufgetan und jedes der beiden Iche sucht sich seine eigene Entwicklung.

Es entsteht aus dem Bild eines Todes, der die lebendige Verbindung von innerem Impuls und äußerer Realität unterbricht, ein Bild von Lebendigkeit, die sich gerade darin bestätigt, daß dieses Fließen von innen nach außen und umgekehrt möglich ist. Hier entfaltet sich nun ein weiterer Sinn dessen was Bittner herausstellt, indem er Meßmers Bild von den "tausend verschiedenen Kanälen", durch welche die "Wirkungen des Leben in den Organen des Körpers ihren Lauf nehmen[23] aufgreift.

"Das Bild des Strömens durch tausend Kanäle ... impliziert den ständigen Austausch, die f o r t w ä h r e n d e E r n e u e r u n g d e r L i b i d o - das Haften, die ""Besetzung"", die ""Klebrigkeit"" müßte nach dieser Vorstellung schon der Beginn der Krankheit sein, weil das freie Durchströmt werden aufgehoben ist." 24)

---

22) Vergl. Spitz (1968)
23) Bittner (1974 b) S 90
24) ebenda S 91

Was hier noch in Begriffen einer quasi energetischen Libido ausgedrückt ist, entpuppt sich als ein Stück Realität, wenn man den Austausch zwischen Ich und Objekt, zwischen innen und außen ernst nimmt. Weiter unten wird über diesen Aspekt noch ausführlicher zu sprechen sein. Hier genügt es, den dritten Aspekt von Lebendigkeit und damit das dritte Bild der Todesgefahr herauszustellen. Lebendig sein heißt in diesem Sinne, mit den Objekten in einem wirklichen Austausch zu stehen, sterben bedeutet, daß die Beziehung zur Objektwelt immer wieder gewaltsam und tiefgreifend unterbrochen wird. Diese Ausdrucksweise scheint berechtigt, denn ohne Beziehung zu Objekten ist das heranwachsende Ich nicht in der Lage, sich selbst zu definieren, zu differenzieren und zu verselbstständigen. Es müßte im äußersten Falle im Stadium völliger Diffusität oder des Chaos verharren. Damit entfiele ihm die ständige Bestätigung, selbst etwas zu sein, es verbliebe in gänzlicher Abhängigkeit von einem total versorgenden anderen. Sowenig man es dann als eigenständiges Ich beschreiben kann, vermag es sich selbst als abgegrenzt und lebendig zu erfahren, verharrt es in einer beständigen Situation des Todes, durch Unselbstständigkeit. Auf diesen Gedanken wird im Abschnitt über die depressive Position wieder zurückgegriffen werden; denn man kann Entwicklungslinien nicht willkürlich in Entwicklungsperioden aufbrechen.

4.3. Depressive Position: ALLEINSEIN GEGEN VERZWEIFLUNG

In ihr fließen zwei Entwicklungslinien zusammen, die allmähliche Strukturierung der diffusen Subjekt-Objekt-Einheit in ein psychologisches Innen und Außen, sowie die zunehmende Fähigkeit des heranwachsenden Säuglings, sinnlich differenzierte Wahrnehmungen zu machen. Sie treffen sich an dem Punkt, an dem das Kind erkennt, daß es etwas von seiner Mutter Getrenntes ist. Emotionale Erfahrungen des Aufschubs von Bedürfnisbefriedigung, ja auch deren Versagung haben den Säugling schon darauf vorbereitet, daß es etwas gibt, was außerhalb seiner Kontrolle liegt; er mußte das Zutrauen zu sich selbst diesen

frustrierenden Erfahrungen bereits abgewinnen und dies unter nicht geringen Ängsten.

4.3.1. SICHERHEIT GERETTET ÜBER DIE SUBJEKT-OBJEKT-TRENNUNG

4.3.1.1. GETRENNTE EXISTENZ

Die bedeutsame Erkenntnis der depressiven Position liegt in der Erfahrung des Kindes, daß es eine eigene Existenz besitzt, die von der der Mutter getrennt ist. Wunscherfüllung erweist sich nicht mehr als omnipotente, automatische Selbstverständlichkeit, sondern zeigt sich mit abhängig von den Wünschen des getrennten anderen. Das Kind macht die unabweisliche Erfahrung, daß es seine Wünsche mit der Mutter in Übereinstimmung bringen muß, damit sie eine Chance besitzen, befriedigt zu werden.(freilich muß sich immer noch die Mutter intensiv auf das Kind einstellen). Ein angenehmer, selbstverständlicher Zustand ist verloren gegangen. Er bewohnt von nun an nurmehr Sehnsucht und Erinnerung. Auf der anderen Seite besitzt der Säugling ja noch nicht genügend Fähigkeiten, sich selbst zu versorgen, ist damit lebensnotwendig auf das gute Zusammenspiel mit der Mutter angewiesen. Seine Angst zeigt ihm und der Mutter immer wieder den Grenzbezirk seiner Wünsche an, der nicht überschritten werden darf, soll die Verbindung zur Mutter nicht darunter leiden oder gar unterbrochen werden.

4.3.1.2. ABHÄNGIGKEIT

Diese Erfahrung der getrennten Existenz verdeutlicht mit einem Schlag das Maß der Abhängigkeit, dem das Kind ausgeliefert ist. Diese Abhängigkeit ist nun nicht mehr gemildert durch den Schein der Einheit zwischen innen und außen, der sie verdeckt. Sie wirft die Frage aus, wie man existieren kann wenn man von diesem lebensnotwendigen Objekt getrennt ist, wenn es einem nicht mehr quasi-omnipotent zur Verfügung steht

Wie kann man es d a z u b e w e g e n, etwas für die eigenen Wünsche zu tun. Und untrennbar damit wird der Preis spürbar, den diese getrennte Existenz fordert: Da ist auf der einen Seite die vergrößerte Aktionsfähigkeit, von der man sicherlich annehmen darf, daß sie dem Kind Freude bereitet; auf der anderen Seite steht die Gefahr, verlassen zu werden, was gleichbedeutend ist mit einem lebensbedrohlichen Z w a n g zu eigener Aktion, gleichgültig wie ausgebildet dazu die Kräfte bereits sind. In dieser freien, möglicherweise zu freien, Aktion zeigt sich nämlich noch die Sehschwachheit des Ich, seine Lebensverhältnisse selbst zu regeln. Aus dieser Gefahr heraus muß es Möglichkeiten finden, das Objekt dazu zu bringen, etwas für dieses getrennte Subjekt zu tun, wenn jenes nichts von sich aus tut.

.1.3. ALLEINSEIN

Damit das Problem gelöst wird, muß ein in sich widersprüchlicher Zustand erreicht werden. Das Kind muß die Sicherheit gewinnen, allein, aber nicht verlassen zu sein. In diesem positiven Zustand des Allein-Seins wird die Mutter zwar nicht durch konkrete Anwesenheit mit einbezogen, aber dennoch ist sie als Gewißheit ihres Vorhandenseins ein untrennbarer Bestandteil. Es besteht die Sicherheit, daß die Mutter vorhanden ist, auch wenn sie nicht konkret anwesend ist. D.h. konkrete Anwesenheit wird ersetzt durch ein Stück innerer Ich-Struktur, z.B. durch die innere Gewißheit, daß die Mutter immer wieder kommt, und durch die zunehmende Fähigkeit, die Mutter herbeizuholen, wenn sie benötigt wird.

Gefühlsmäßig tiefer sitzt jedoch noch die zweite Gewißheit, daß das Subjekt in Sicherheit ist, weil jemand da ist, der ihm versichert hat, daß es gut ist; weil jemand da ist, der es für gut hält; weil jemand da ist, der ihm dieses A l l e i n s e i n als eine M ö g l i c h k e i t g i b t, s i c h s e l b s t z u f i n d e n. Das, was ihm gegeben wurde,

vermag es in sich zu sammeln und aufzubewahren als seine eigene Sicherheit, sein eigenes Gut-Sein, sein eigenes Allein-Sein. Und diese immaterielle Gegenwart des anderen im Ich ist es, die es möglich macht, allein zu sein, ohne einsam und verlassen zu sein. Die Kluft des Alleinseins wird also überbrückt durch ein Geschenk, mit dem die Mutter ihre eigene gute Überzeugung von dem Kind, diesem zurückgibt. Alleinsein, damit es nicht Einsamkeit wird, muß d u r c h d e n a n d e r e n g e g a n g e n sein und muß dem Ich vom andern zurückgegeben worden sein, mit der Gewißheit, daß Alleinsein nichts ist, was das Leben bedroht, daß auch der Zustand des Alleinseins nicht die Lebenssicherung, die Sicherung der Spontaneität und Wunschbefriedigung in Frage stellt, daß vielmehr Alleinsein den Grund zu allen eigenen Möglichkeiten legt.[25)]

Nun ist ja ein Entscheidendes an diesem Schritt zum Alleinsein auch die Vergrößerung der eigenen Selbstständigkeit. Der Schritt muß also groß genug sein, damit das Subjekt veranlaßt wird seine eigenen Aktivitäten vermehrt einzusetzen; er darf aber andererseits nichts vom Kind verlangen, was es noch nicht wirklich zustande bringen kann. Das Gefühl der Sicherheit im Alleinsein muß aus einem Ausgleich zwischen diesen beiden Polen hervorgehen. Das kann mißlingen. Ist der geforderte Schritt in die Selbstständigkeit zu groß, kann das Kind versuchen, möglichst alle seine verfügbaren Mittel zu mobilisieren im dieser Forderung stand zu halten. Ergebnis wäre eine vorzeitige Ich-Reifung, nicht auf der Basis eines basalen Sicherheitsgefühls, sondern einer verzweifelten Notwendigkeit, die vermißte Sicherheit immer wieder leidlich aus eigener Anstrengung herstellen zu müssen. Aktivität wird zur Flucht vor der Unsicherheit. Die andere Gefahr ist, daß die Mutter versucht, das Kind festzuhalten in seiner Unselbstständigkeit, versucht den Status quo ante wieder herzustellen. D.h. das Kind muß die Erkenntnis des Getrenntseins samt ihren Möglichkeiten verleugnen und sich wieder ganz der Existenz in der

---

25) Vergl. hierzu Winnicott (1974 a)

Verschmelzung hingeben. Es erhält totale Sicherheit - eine Sicherheit die es in dieser Form garnicht mehr bräuchte - aber um den Preis der Freiheit. Das ist es, was Bittner als "Teufelspakt" anhand der Freudschen Studie über "Eine Teufelsneurose im siebzehnten Jahrhundert"[26] herausgestellt hat.[27][28] Dieses Mißlingen nach beiden Seiten deutet an, daß auch für die Mutter in diesem Schritt zum Alleinsein des Kindes, und damit zu vergrößerter Selbstständigkeit, Gefahren liegen.

3.1.4. AKTIVITÄT UND OBJEKTVERLUST

Die Tatsache der Einsicht in die getrennte Existenz von Ich und Objekt fördert in der Folge eine weitere Gefahr für das Kind, nämlich die Mutter zu verlieren und, mit ihr, den Zustand glücklicher Befriedigung. Wie oben schon angedeutet wurde, stellt sich ja nun für das Kind die Aufgabe, die Beziehung zur Mutter auch von sich aus, über die Tatsache der Trennung hinaus, aufrecht zu erhalten. Von ihm wird also ein Stück Aktivität verlangt, selbst etwas für die Fortdauer der Befriedigung verheißenden Verbindung zu tun. Das bringt die neue Gefahr mit sich, durch eben diese eigene Aktivität die Mutter zu verlieren. Melanie Klein sah ein wichtiges Problem der depressiven Position in der Erkenntnis des Kindes, daß Gut und Böse nicht voneinander getrennt sind, z.B. in verschiedene Objekte aufgeteilt, sondern nebeneinander, sowohl im bevorzugten Objekt, wie auch im eigenen Ich, vorhanden sind. Das bringt die Gefahr mit sich, durch die eigene "Bösartigkeit", "Aggressivität", oder welchen Namen man auch immer wählen mag, die Mutter zu verletzen und damit die Verbindung zu ihr zu unterbrechen. Das Triebkonzept (von Aggressions- und Todestrieb) Melanie Kleins soll hier nicht übernommen werden. Die Frage von Gut und Böse kann nämlich für das Kind auch durch die Rückspiegelung seines Tuns durch die Mutter entschieden werden:

---

[26] Freud (1923)

[27] Bittner (1974 a) S 23-37

[28] Stierlin hat beide Typen einer erschwerten Entwicklung auf ihre Konsequenzen für kreatives Verhalten bei Künstlern untersucht.
Stierlin (1977)

gut ist, was der Mutter Freude macht, sie dazu animiert, selbst wieder Angenehmes herzugeben; böse ist, was dazu führt, daß die Mutter sich verweigert, die Verbindung zum Kind ganz oder teilweise unterbricht oder sie veranlaßt, Unangenehmes zurückzugeben. Die "konstruktive Aggression"[29] im Dienst der Lebenserhaltung und spontanen Lebensbewältigung gerät erst durch diese Spiegelungs- und Rückmeldeprozesse innerhalb der Mutter-Kind-Beziehung in den Prozeß einer Bewertung zwischen Gut und Böse. Die Tatsache der Trennung setzt nun diese Rückmeldeprozesse unter einen entscheidenden Druck:an ihnen entdeckt das Kind ja nun, ob es angenommen ist oder nicht, ob es die Verbindung zur Mutter wirklich verloren hat, einsam ist, oder ob die Verbindung über das Alleinsein hinweg bestehen bleibt. Der Austausch von Rückmeldungen tritt an die Stelle der völligen oder teilweisen Verschmelzung. Was im Zustand der Verschmelzung selbstverständlich war, wird nun zur beiderseitigen Aufgabe. Die aktive Verbindung mit der Mutter wird anfällig für Gut und Böse, ja sie kann davon abhängig werden.

4.3.1.5. ÜBERDAUERN

Ist über diese Spiegelungsprozesse wiederum die Rolle der Mutter, nun auch in dieser Phase, deutlich geworden, so kann es nicht verwundern, wenn das Gefühl der Sicherheit im Getrenntsein gerade durch die Reaktionen der Mutter auf die Aktivitätsbemühungen des Kindes bestimmt wird. Im Hinblick auf die Sicherung der Verbindung mit dem Kind über die Trennung hinweg, sind zwei Dinge wichtig: Die Mutter muß überdauern und sie muß Gelegenheit zur Wiedergutmachung geben. Die Mutter muß die Aktivitäten überdauern, das heißt, sie darf das, was das Kind zur Sicherung seiner Initiative tut, nicht als bedrohlichen Angriff auf sich selbst empfinden. Es gibt Mütter, für die es schwierig ist, mitzuerleben, wie aus einem anhänglich-passiven Säugling ein Kind mit offensichtlich eigenem Kopf wird. Diese Mütter erleben die Ini-

---

[29] Ammon (1970)

tiativen des Kindes als eine persönliche Verunsicherung, für die ihnen angemessene Antworten fehlen. Die Angst, die in ihren Reaktionen auf diese Verhaltensweisen dem Säugling gegenüber liegt, teilt sich diesem mit als eine Abwehr oder Unterbrechung der Beziehung, wenn nicht sogar direkte Reaktionen der Mutter ihn spüren lassen, wie gefährlich sein Verhalten für sie ist. Solche Mütter können z.B. leicht die Spontaneität des Kindes. mit welcher es seine Umwelt untersucht, als aggressiv, im Sinne von bedrohlich, erleben. Ihre Reaktion wird sein, dieses Verhalten zu unterbinden. Das Kind erlebt "Strafe", wo es erforschen wollt. Wahrscheinlich müssen Mütter wirklich die geringfügigen "Angriffe" und "Zerstörungen" des Säuglings aushalten, um nicht seine anfänglichen Initiativen zu ersticken und um sie in Bahnen zu lenken, die umweltverträglich sind. Im anderen Fall geht ihm ja die Mutter als Objekt seiner Aktivität, wie auch als tragender Hintergrund verloren. Sie hält seinen Bemühungen um den Objektkontakt, der für ihn zur Selbstwerdung so wichtig ist, nicht stand.[30] Die Mutter als erstes Objekt solcher Versuche weicht aus und meldet dem Kind die bedrohliche Gefahr zurück, die von ihm ausgeht. Die Mutter hält nicht stand, heißt, sie hält eine Reaktion des Kindes nicht aus, auch dann, wenn sie, pseudoverständig, ihre angebliche Zustimmung signalisiert. Letzteres kann im Kind nur Verwirrung stiften über das, was real ist und was nicht.

3.1.6. WIEDERGUTMACHUNG

Nun gibt es ja wirklich Situationen, die so schwierig sein können, daß die Mutter nicht standhalten kann. Der Kontakt geht für eine Weile tatsächlich verloren. Die Mutter muß ihre eigene Sicherheit erst suchen und wiederherstellen. Das Kind erfährt deutlich, wie gefährlich es in seiner Ambivalenz von Gut und Böse ist. Es erlebt die Gefahr, durch sein eigenes Tun, die Mutter zu verlieren. Diese Gefahr wird aufgehoben,

---

30) Vergl. Winnicott (1976 b) insbes. S 276 ff

wenn die Mutter die Gelegenheit gibt, die Zerstörung wieder gutzumachen. Nicht nur, daß das Kleinkind dabei erfährt, daß die Unterbrechung nur von begrenzter Dauer und damit überbrückbar ist. Darüberhinaus wächst in ihm die Sicherheit, daß in ihm Möglichkeiten liegen, auch die eigene Gefährlichkeit wieder aufzufangen. Dazu gehört nicht nur, daß die Mutter dem Kind die Gelegenheit zur Wiedergutmachung gibt, sondern auch, daß sie die Möglichkeiten, die diesem zur Verfügung stehen, realistisch einschätzt und von ihm keine Wiedergutmachung verlangt, die seine Kräfte übersteigen. Letzteres hätte selbst wieder zerstörerische Wirkung auf das Kind, würde ihm dadurch doch das Gefühl, im Besitze sicherer eigener Kräfte und Möglichkeiten zu sein, untergraben; das Kind müßte sich als nicht gut genug empfinden und beginnen, sich zu zermartern und auszuquetschen, nur um irgendwo auf eine Möglichkeit in sich selbst zu stoßen, die die Mutter wieder versöhnen könnte. Die Sicherheit des Seins, wäre der Drohung gewichen: wenn ich keine Wiedergutmachung erlange, werde ich immer einsam bleiben, bis schließlich die Resignation einträte, eben doch zu nichts gut genug zu sein, (weil eben auch die Umweltmutter nicht gut genug ist, dem Säugling standzuhalten).

4.3.2. VOM ALLEINSEIN ZUR ZUKUNFTS-HOFFNUNG

Stand bisher im Mittelpunkt der Überlegung das, was eine Mutter, die gut genug ist (Winnicott) ihrem Kind mitgeben kann, damit die Erfahrung der Subjekt-Objekt-Trennung die innere Sicherheit des Kindes vergrößert und nicht grundsätzlich in Frage stellt, so ist die Frage nach der Depression nun noch nach einer zweiten Seite zu beleuchten. Es ist nur eine kleine Drehung des Blicks nötig, von der Frage nach der inneren Sicherheit, von der das Kind ausgeht, wenn es einen Schritt neu tut, auf die es auch wieder zurückweichen kann, wenn sich Schwierigkeiten auf dem Weg ergeben, zu der Frage nach der Sicherheit, beim Objekt, bei den Dingen anzukommen. Natürlich sind das zwei Facetten der gleichen Frage. Dennoch ist es nicht unwichtig, ihre Betrachtung durch Sonderung der Blickpunkte zu würdigen, verbirgt sich doch hinter dieser

gewendeten Fragestellung auch das Problem der spontanen Aktivität überhaupt: nämlich, wieso l o h n t es sich eigentlich, einen Punkt der Entwicklung aufzugeben, sich verunsichern zu lassen, um eine neue Weise des Erlebens, Erfahrens, Verarbeitens anzustreben. Nicht daß diese Frage hier beantwortet werden könnte. Im begrenzten Rahmen der Diskussion der depressiven Position wird sich aber zeigen, daß die Verhinderung des Zugangs zu den Dingen ein genauso wichtiger Faktor der Depression sein kann, wie die Einsamkeit oder das Gefühl, wertlos zu sein.

.2.1. ZUKUNFTSHOFFNUNG

Durch die Subjekt-Objekt-Trennung geht also nicht nur ein angenehmer Zustand verloren und wird betrauert, sondern mit der gleichen Bedeutung stellt sich das Problem, wie das Ich den Zugang zu den nun getrennten Objekten gewinnt, um ihnen etwas für sich abzufordern, was die Paradiesesfreuden des vorigen Zustandes einigermaßen ausgleicht. Und dies ist keine Frage der Wiedergutmachung, sondern eine des grundsätzlichen Zugangs zu den Dingen. Beim "Teufelspakt" wurde die Frage bereits angeschnitten, daß der Preis zu hoch sein könnte, den ein Objekt verlangt, um dem Subjekt einen Wunsch zu gewähren. Das betrifft zunächst das Mutter-Objekt. Es steht am Anfang aller Objektbeziehungen des Kindes und es darf als wahrscheinlich gelten, daß das, was das lebendige, reagierende, einfühlende Mutterobjekt als Basis im Ich angelegt hat, in allen anderen Objektbeziehungen wieder, mehr oder weniger offen, auftaucht. Die Erfahrungen mit dem Objekt Mutter bilden, aufgrund ihrer besonderen und einmaligen Natur, die Ausgangsbasis aller anderen Objektbeziehungen, bilden im optimalen Fall ein Polster an Selbstwert und Sicherheit, das nun die Sicherheit gibt, fortzuschreiten um neue Objekte zu suchen. Aber die Erfahrung mit der Mutter setzt auch die Hoffnung, daß auch alle anderen Objekte, die später einmal an Stelle der Mutter gewählt werden, ähnliches zu gewähren

vermögen, wie es die Mutter gewährt hat. Die Zukunftshoffnung, neuen Objekten entgegengebracht, spürbar als die Zuversicht, daß man sich neuen Dingen überlassen kann und dabei auch beschenkt wird, erweist sich also als die in die Zukunft projezierte alte Erfahrung mit der Mutter.

Was geschieht nun aber, wenn sich diese Zukunftshoffnung nicht erfüllt; wenn die Objekte unvertraut erscheinen, keinen Anreiz entwickeln, sich erobern zu lassen; wenn die Erfahrungen mit der Umweltmutter keinen vorwärtsdrängenden Optimismus rechtfertigen. Drei Möglichkeiten des Ausweichens lassen sich ausmachen:

4.3.2.2. FOLGEN UND AUSWEGE MISSGLÜCKTER ZUKUNFTSHOFFNUNG

INNERE LEERE

Entweder das Ich bleibt leer. Es hat nicht nur zu wenig von einem dauerhaften guten Objekt in sich aufgenommen, sein fehlender Realitätskontakt unterbindet auch die fortschreitende Differenzierung des Ich, die nur im Umgang mit Dingen gewonnen werden kann. Das Ich fühlt sich unfähig, diffus, leer, minderwertig. Es weiß zwar, daß es zupacken könnte, es sieht die Welt der Objekte vor sich liegen; aber eine innere Lähmung, geboren aus tiefstem Mißtrauen, hält es, wie in ein Wattemeer gepolstert, fest. Es steht kein hartes Nein vor ihm, kein Du darfst nicht, was ihm den Zugang zur Realität vermauern würde. Nein, die Welt steht ihm offen vor Augen, aber die innere Angst, die fehlende Zuversicht hindert die Hand, die zugreifen will. Noch im Zugreifen zieht sich das Wollen halbherzig zurück. Das Ding entgleitet, bleibt unentdeckt, unergiebig. So bestätigt sich tragisch immer wieder die alte Erfahrung: die Dinge sind unvertraut, sie geben sich nicht her, sie bleiben verschlossen. Um diese Erfahrung bestätigt sich deshalb immer wieder, weil der Griff nach den Objekten nicht stark genug ist, sie festzuhalten, um ihnen das zu entreißen, was sie hergeben könnten.

Mißtrauen zu den eigenen Fähigkeiten verhindert ergiebige Objektkontakte. Fehlt dem Säugling schon die Selbstverständ-

lichkeit, wichtig genug zu sein, daß etwas für ihn getan wird, entdeckt er nun schon gar nicht mehr die eigenen Möglichkeiten, die in ihm erwachsen, um etwas selbst tun zu können.

Weiter oben[31)] wurde angesprochen, sich lebendig fühlen bedeute, in einem fließenden Austausch zwischen Ich und Objekt zu stehen. Während in der schizioden Position dieser Austausch der Unterbrechung und der erlebten Gefahr des Zusammenbruchs abgerungen werden muß, wird in der depressiven Position die Unterbrechung zur Trennung, verschärft sich also noch und benötigt damit ein höheres Maß an Eigeninitiative des Säuglings. Dies kann er nur aufbringen, wenn er die bestätigende, ermunternde Rückmeldung, die den Impuls setzt, etwas selbst zu tun, als Polster positiver Erfahrungen besitzt und dieses aus den neuen Objektbeziehungen wiederum bestätigt und weiter verstärkt hervorgeht. Mißlingt dies, stagniert der Ich-Objekt-Kontakt. Die Möglichkeiten bleiben brach liegen, die Welt der Objekte unzugänglich, fern. Das schwache Ich kann sich nur noch mit einem Schutz umgeben, an dem möglichst viele direkte Anforderungen von außen abprallen, die, der Mutlosigkeit wegen, nicht erfüllt werden können. Dies ist wichtig, damit nicht noch das wiederholte und wiederholende Versagen die Mutlosigkeit steigert und die Wertlosigkeit weiter bestätigt und breiter verankert.

RÜCKZUG IN DIE NUR-PHANTASIE

Der zweite Ausweg aus dieser Mutlosigkeit führt in die Welt der Phantasie, in welcher sich alles so herrlich und mühelos bewältigen läßt und das Glück der vergangene Epoche sich bereitwillig einstellt. Paradieseswonnen gaukeln vor den Augen, während kein Finger sich rührt, der wirklich etwas bewegt. Oder die Autoerotik, die ja so leicht am eigenen Körper erreichbar ist, zu der man kein fremdes Objekt erst umstimmen muß, schenkt das Gefühl eines Erfolgs (durch Lust), der ein

---

31) Vergl. S 174 f

Pseudoerfolg ist und bleibt, weil sich in Wirklichkeit wieder nichts geändert hat. Und so trägt auch der Autoerotismus, im Dienste dieses Gefühls der Wertlosigkeit, letztlich nur zu dessen Vergrößerung bei. Aber auch dabei tritt die Phantasie auf den Plan, die die böse, ungefügige Realität bereitwillig und entgegenkommend ersetzt. (Damit werden Phantasie und Autoerotik nicht generell abgewertet, beide sind - im Dienste eines intakten, fähigen Ich - wichtig für Objektbeziehungen). Immer dann, wenn Autoerotik und Phantasie an die Stelle von Realitätsbezügen treten, kann ihr Effekt nur eine Vergrößerung der Leere sein, auch - oder gerade dann - wenn sie sie mit großartigen Inhalten kaschiert.

IDEALISIERUNG

Eng verbunden mit dieser Phantasiewelt ist die Idealisierung. Ideale gibt es nicht in der Realität, sondern nur in der Phantasie. Ihr Nutzen steht und fällt mit ihrer Verbindung zur Realität: deuten sie eine weiter führende Perspektive dieser Realität an, oder gaukeln sie ein Reich der Allmacht, der Erfüllung oder der Omnipotenz vor? Die Unterscheidungsfrage dabei lautet, ob die Phantasie dabei im Dienst der Realität steht, oder im Dienst ihrer Verleugnung. Die Idealisierung ergibt sich meist als Antwort auf die zweite Frage.

Kohut[32)] unterscheidet zwei Idealisierungen: die eines "allmächtigen anderen" und die eines "omnipotenten Ich". Mit dieser Idealisierung will das Ich die Kluft überspringen, die sich schmerzlich zwischen dem Ich und dem Objekt aufgetan hat, es will der Angst dieser Trennung entgehen und greift zu einer besonderen Verleugnung dieser Tatsache: indem es sich selbst oder dem anderen Omnipotenz zuweist, verkleinert es die Kluft zur Nichtigkeit. Erfahrungen von Omnipotenz in der Einheit der Mutter-Kind-Dyade weisen der Phantasie dabei ihren Weg. Man kann diese Idealisierung also einmal verstehen als

---

32) Kohut (1973)

phantasierte Rückkehr zur früheren Einheit. Wichtig dabei ist, daß es sich nicht um eine wirkliche Regression in diesen frühen Zustand handelt, sondern um eine solche auf der phantasierten Ebene. Indem die Phantasie zu dieser "Regression" benutzt wird, wird gleichzeitig die Trennung zwischen Subjekt und Objekt anerkannt. Solange beide nämlich sich wirklich verschmolzen fühlen, ist kein Platz für einen Zwischenbereich des Denkens oder der Phantasie. Gleichzeitig mit dieser Rückkehr zur phantasierten Einheit, sei es im allmächtigen Objekt oder im omnipotenten Ich, wird die Ambivalenz von Gut und Böse wieder aufgelöst. Anekdotisch deutlich wird diese Auflösung in der Geschichte eines kleinen Schulmädchens und seinem Handel mit dem "lieben Gott". Es muß vorausgestellt werden, daß dieser Gott dem Kind wirklich lieb und allmächtig war. Es hatte ihn, um den Preis mehrerer Gebete und Opfer um eine gute Zensur in einer Schularbeit gebeten und dabei eifrigst an seine Allmacht appeliert. Nun war die Arbeit wirklich zur Zufriedenheit ausgefallen, aber das Kind versäumte, sein Versprechen einzulösen. Wiederum hatte es eine gute Begründung dafür: Wenn der liebe Gott wirklich gut und allmächtig ist, dann kann es ihm nicht auf die paar Gebete oder Opfer ankommen. Im Gegenteil, seine Güte und Allmacht ist nur umso größer, wenn er dieses Versäumnis, ebenfalls unvergolten, gütig und allmächtig eben, hinnimmt.

Neben dem gewitzten Versuch, sich die Allmacht Gottes unter allen Umständen zu erhalten, spricht aus dieser Anekdote deutlich, wie wenig sinnvoll es ist, angesichts wirklicher Allmacht von Gut und Böse zu sprechen. Vor ihr verlieren diese Kategorien ihren Sinn. Wenn sich nun das Ich in diese idealisierten Sphären begibt, überwindet es dabei in einem Satz nicht nur die Distanz zwischen Subjekt und Objekt, sondern löscht gleichzeitig alle Widersprüche und Gegensätze in sich auf - natürlich nur, wenn ihm diese Idealisierung in Reinkultur gelingt.

Einen entscheidenden Unterschied bedeutet es, ob die Idealisierung dem Ich oder einem allmächtigen Objekt zugeschrieben wird. Danach entscheidet sich nämlich, ob die Aktivitäten des

Ich in Zukunft darauf gerichtet sind, sich überall solche mächtigen Objekte zu suchen und sie bei Laune zu halten, oder ob es selbst seine eigenen Fähigkeiten, teils phantasiert, teils real ins Unermeßliche vergrößert. Daran entscheidet sich dann ebenfalls, ob es seine Selbstbestätigung aus dem Idealbild des anderen oder aus seinem idealisierten Selbst gewinnt. Der erste Fall gebiert die vielen Fälle, wo das Ich, immer wieder an der Realität scheiternd, einem Ideal und dessen Bestätigung nachjagt und, an ihm verzweifelnd, seine ganze Rechtfertigung nur noch aus dem "daß" bezieht, solch einem hohen Ideal nachzujagen. Diese eigene Größe erfährt es dann im geduldigen Ertragen dieses Scheiterns und im Nie-Aufgeben immer wieder neuer, nutzloser und überspannter Versuche.

Zusammengefaßt ergeben sich nun drei wesentliche Aspekte die der depressiven Position zugrunde liegen:
Da ist zunächst die Erfahrung der Subjekt-Objekt-Trennung, die Einsicht in die getrennte Existenz. Daraus resultiert das Problem des Alleinseins ohne einsam zu sein. Eine Komponente depressiver Empfindungen ist daher dieses Gefühl einsam und verlassen zu sein, das aber auch beinhaltet, ein gutes Objekt einmal gehabt und nun verloren zu haben.

Den zweiten wichtigen Beitrag zur depressiven Position bildet die Erfahrung der Ambivalenz, daß Gut und Böse - auch wenn sie von der Mutter vermittelt sind - nicht in getrennten Wesen existieren, sondern sowohl im Subjekt, wie auch im Objekt nebeneinander vorhanden sind. Damit ist die Gefahr des Zerstörtwerdens, wie auch die des Zerstörens gegeben. Dieser Gefahr kann die Umweltmutter dadurch begegnen, daß sie das Kind aushält und darüberhinaus ihm die Möglichkeit der Wiedergutmachung gibt. Die Depression gründet in diesem Punkt in der Furcht vor dem Bösen im Subjekt und, oder im Objekt. Da dieses doch die Mutter-Kind-Verbindung zerstören müsse, befällt das Kind Angst, was es damit anfangen soll. Diese Angst, wird sie von der Mutter noch gefördert, wird zur Blockade und

wandelt sich in Depression, wenn es dem Subjekt nicht möglich ist, das Gute in sich gegen das Böse in der Wiedergutmachung zu mobilisieren. Diese Blockade kann nach der negativen Seite hin durchbrochen werden und führt dann in die reine Zerstörung, bis zur Selbstdestruktion.

Schließlich trägt zur Depression als dritter, wichtiger Faktor das Gefühl bei, keinen Zugang zu den Dingen zu finden, und - obwohl man die Objekte vor sich sieht - verurteilt zu sein, sie nicht erreichen zu können.

3.2.3. DEPRESSION UND TRAUER

Aus allen drei Faktoren geht hervor, daß sie mit dem verinnerlichten anderen zu tun haben. Es ist also hier nicht Trauer über die Trennung von der Mutter, die dazu führt, das Objekt Mutter zu verinnerlichen, sondern gerade das verinnerlichte Mutter-Objekt macht diese Trauer erst möglich. Das primäre Objekt Mutter ermöglicht durch seine Verinnerlichung dem diffusen Ich erst so viel Struktur, daß so etwas wie Trauer möglich wird. Depression und Trauer sind also auseinanderzuhalten. Die depressive Position entsteht aus einer bestimmten Konstellation, nämlich der Erfahrung der Subjekt-Objekttrennung. Sie führt zur Depression, wenn das Ich nicht genügend Basis-Sicherheit über die Introjektion eines guten Basis-Objekts gewonnen hat, um aktiv diese Trennung zu überwinden. Trauer hingegen wäre die optimale Form der Bewältigung, die diesen Verlust erträgt, in der Gewißheit, selbst unversehrt in den eigenen Lebensmöglichkeiten daraus hervorzutreten.

Daß Trauer möglich und damit eine erfolgreiche Überwindung der depressiven Position möglich wird, dazu müssen wichtige Faktoren zu einer einheitlichen Wirkung zusammenfinden.

Erstens, es existiert eine Gewißheit, daß mit der Subjekt-Objekttrennung das gute Objekt nicht verloren geht, daß es sowohl als verinnerlichter Objektanteil als auch als vollständiges äußeres Objekt die Trennung überdauert und aushält.

Zweitens, eine innere Sicherheit besteht darüber, daß die eigenen verinnerlichten "guten" Anteile die "bösen" überwiegen, d.h., daß das Ich trotz seiner Ambivalenz letztlich gut genug ist.

Drittens findet sich schließlich das gute Objekt nicht nur im Ich als sichere Gewißheit des Gutseins fortlebend, sondern es wird auch immer wieder in den äußeren Objekten entdeckt, in Form der Zuversicht, daß sich die äußeren Objekte als gute, spendende Objekte erweisen oder sich dahingehend verwandeln lassen.

Unter diesen Voraussetzungen vollendet die Trauerarbeit, von der Freud schreibt, sie richte das Objekt im Ich auf[33)], nurmehr einen Prozeß, der in kleinen Schritten bereits längst im Gange war; sie fügt die Partikel der bereits verinnerlichten Teilobjekte zusammen zu einem Bild des Ich und dem eines verinnerlichten anderen. Die in diesem Prozeß endgültig introjizierte Mutter wirkt nun im Ich weiter, wie sie vorher außerhalb des Ichs für dieses Ich gewirkt hat. Sie prägt damit auch entscheidend das erste Selbstbild des neu entstehenden Ichs.

Da das Kind noch keine Auswahl an Objekten hat, ist es gezwungen, dieses Objekt, gerade so wie es ist, in sich aufzunehmen. Eine Mutter z.B., die nicht gut genug ist, die nicht genügend in der Lage ist zu tragen, zu halten, entgegenzukommen und freizulassen, wird als versagende Mutter ins Ich aufgenommen und bildet dieses Ich als ein versagendes aus, als ein Ich, das nicht zuläßt, daß sich das Subjekt selbst gut genug fühlt. Aber, es ist deutlich geworden, daß diese Verinnerlichung schrittweise erfolgt. Sie ist nicht das alleinige Ergebnis der depressiven Position, sondern wird durch diese vorläufig abgeschlossen.

Mißlingt die Überwindung der depressiven Position, so schlägt das Selbstgefühl in Selbstmißtrauen und mangelnden Selbstwert um und dieses bezieht sich sowohl darauf, nichts Wertvolles zu haben (zu sein), aber auch nichts Gutes erwarten zu dürfen. Ohne vergangene Bestätigung und ohne Hoffnung auf zukünftigen (Struktur-) Gewinn muß sich das Ich wertlos und leer fühlen. Das Problem des verletzten Selbstwertgefühles wird von fast allen zu diesen Überlegungen herangezogenen

---

33) Freud (1916)

Autoren übereinstimmend als ein Problem der Depression angeführt.[34)]

Im günstigsten Fall überwindet das Individuum die depressive Position, indem es seinen Verlust betrauert. Doch um zur Trauer fähig zu sein, muß es bereits gute Teilobjekte verinnerlicht haben, die ihm ermöglichen, die Trennung ohne Selbstverlust zu ertragen. Gelingt der Prozeß der Trauer zur Bildung einer Basisidentität des Ichs, so wächst auch das Vermögen, mit der äußeren Welt Kontakt aufzunehmen, in ihr die Befriedigungsmöglichkeiten eigener Wünsche zu entdecken, sowie dazu, sich ein Stück um die Objekte zu bemühen, bis sie die erwünschte Befriedigung auch gewähren.

5. ERTRAG

Zwei Bereiche stehen sich nun gegenüber, von denen jeder auf bestimmte Strukturen hin befragt wurde. Nun gilt es, den Ertrag dieser getrennten Bemühungen nicht dem Auftauchen einzelner Evidenzerlebnisse von Strukturparallelen zu überlassen. Vielleicht hilft ein kurzes Résumé die Parallelen deutlicher hervortreten zu lassen.

Sicherlich erscheint es plausibel, wenn man vermutet, daß die Strukturen der depressiven Position, als die ontogenetisch späteren, eher in der Gegenwart der Erwachsenen aufscheinen, als die ontogenetisch früheren der schizoiden Position und der Ich-Umweltverschränkung. Daher ist es auch nicht verwunderlich, wenn man auf der Suche nach Phänomenen solche frühester Einheit, wie sie der von Mutter und Säugling entspricht, abwinkt und Fehlanzeige meldet. Gleichwohl darf diese Annahme die Aufmerksamkeit bei der Untersuchung früherer Stadien nicht trüben.

Obwohl also Phänomene in den Diskussionen fehlen, die auf solche basale Verschmelzung direkt hinweisen, fallen einige Merkmale auf, die durchaus eine Nähe zu diesen Stadien vermuten lassen.

---

34) Joffee - Sandler (1965) S 213/214
Grunberger (1964) S 250
Nacht-Racamier (1965) S 651
Winnicott (1976 b) S 291
Fischer (1976) zitiert hierzu selbst mehrere Autoren
Freud (1916)

Zunächst geht es in diesem ersten Stadium der Subjektentwicklung um den Erhalt eines existenziellen Sicherheit. Die Analyse der Protokolle fördert ein anklammerndes, passives Verhalten zutage, das durchaus auf die Störung einer grundlegenden Ichsicherheit zurückgeführt werden kann. Die Notwendigkeit einer starken, selbstständig erscheinenden Person, die sich in die Erzieher einfühlt, sagt, was diese meinen, und ihnen damit zu einem Stück Identität verhilft, läßt ebenfalls Anklänge an diese basale Stufe aufkommen: In der Beziehung der Gleichung zwischen Mutter und Kind scheint ein ähnliches Beziehungsmuster gegeben. Schließlich könnte die grandiose Überdehnung der Ichgrenzen durchaus in jener am Anfang des individuellen Lebens erlebten Omnipotenz zu wurzeln. Dennoch macht sich bei diesen Vergleichungen ein Zögern bemerkbar. Trotzdem z.B. die Erzieher bei einer mächtig erscheinenden Vaterfigur Sicherheit und Abhängigkeit suchen, lassen die Beziehungsstrukturen der Diskussionen an keiner Stelle eine solche b a s a l e Unsicherheit und Angewiesenheit auf einen Partner spüren, die beide Beziehungsstrukturen wirklich identisch machten. Zwar lassen sich die Erzieher ebenfalls durch diese mächtige Figur in ihrem Selbstsein definieren, doch scheint es mehr, als überließen sie sich dieser Definition von außen, als daß sie existenziell darauf angewiesen wären. Letztlich weist auch die Überdehnung der Ichgrenzen auf fortbestehende Omnipotenzwünsche hin. Aber damit ist bereits schon der entscheidende Unterschied zu jener frühen Phase mitausgesprochen: es sind Wünsche, die zwar Realisierung suchen, aber eben doch sich vom Omnipotenz-Sein in dieser Frühzeit erheblich unterscheiden. Wünsche zu haben, heißt schon Abstand zu diesem anfänglichen Sein in der Verschmelzung zu besitzen, das selbst den Wunsch noch garnicht kennt.

Faßt man nun die Unterschiede genauer ins Auge, so machen sie sich in zweierlei Hinsicht bemerkbar: Zum einen als Einschränkung der Größe der Bedürfnisse. Auch wenn sie dem Ziel nach noch denen der ersten Phase entsprechen, so sind sie doch nicht so total, wie damals. Die Sicherheit ruht nicht

nur auf dem mächtigen anderen, sondern ist - fast möchte man sagen, aus Bequemlichkeit - auf ihn abgeladen worden. Gleichzeitig hat man sich der Definition von außen überlassen, d.h. hat sie für irgendwelche psychischen Zwecke eingesetzt. Die Omnipotenz wird partiell und sehr gebremst ausgelebt. Es fehlt ihr die wirkliche, überzeugende und totale Selbstsicherheit. D.h. sie ist bereits durch die Möglichkeit des Verlustes hindurchgegangen und trägt den Stempel des Schicksals dieses Verlierens.

Zum anderen erscheint das Ich daher vielmehr als Zentrum seiner eigenen Aktivität und weiß - wenigstens unbewußt - diese frühen Beziehungsanklänge f ü r s i c h einzusetzen. D.h., in vielleicht auch noch so verdeckter Weise, verfügt es über ihren Einsatz und man darf ergänzen, möglicherweise in bestimmten Situationen auch über ihre Rücknahme. Und dies bedeutet, daß es ein Stadium der Autonomie erreicht hat, das über dem dieser frühen Stufe liegt. Aber es sei festgehalten, daß sich offensichtlich auch später leicht Wünsche und Bedürfnisse mobilisieren lassen, die auf diese frühen Beziehungserfahrungen verweisen. Man darf nun gespannt sein, ob sich die Phänomene der schizoiden Position ebenso einem direkten Vergleich entziehen.

In der schizoiden Position ging es um die ersten Erfahrungen des Getrenntseins und die damit verbundene Gefahr, zerstört zu werden. Als zerstörende Gefahren kamen dabei Impulse aus der eigenen inneren Welt, z.B. Triebimpulse in Betracht, die ein noch schwaches Ich überwältigen konnten, oder Eingriffe von außen, die die noch zerbrechliche Realität des Ich bedrohten. Dieses Ich war darüberhinaus noch nicht als ein Ganzes beschrieben, sondern begann sich erst, wie Inseln aus einem Wasser, aus der Beziehung zu Teilobjektes herauszukristallisieren. Es schien mehr aus einer Summe von Teil-Ichen in der Beziehung zu Teil-Objekten zu bestehen, als bereits eine integrierte Einheit vorzustellen.

Auf den ersten Blick hat es den Anschein, als hätte die Analyse der konkreten Projektvorgänge wenig mit Triebbe-

dürfnissen zu tun, beschränkt sie sich doch bewußt und ausdrücklich auf Strukturen von Objektbeziehungen. So war bislang nicht vom Schicksal der Sexualtriebe oder der Aggressionen die Rede und man neigt dazu, diesen Teil unbeschwert aus dem Vergleich herauszulassen.

Beim zweiten Hinsehen jedoch wird man diesen Rückzug als vorschnell bedauern müssen. Er wird als Irrtum verständlich, wenn man ein eigentümliches Versteckspiel dieser Triebe entdeckt. Man erinnere sich an den Bericht über die Spielgruppenstunde, in welcher der Gruppenleiter, nur durch innere Distanzierung und unterkühlte Unbeteiligtheit, dem Chaos, das um ihn herum brandete, standzuhalten vermochte. Da waren die Triebe - aber nicht bei ihm, sondern in tollem Wirbel bei den Kindern. Hier waren Aggressivität und Sexualität im Rausch der Kinder vereint. Und er stand mitten drin, ein Stein des Anstoßes zwar für diese Turbulenz, aber selbst versteinert und scheinbar unempfänglich für all diese Masken triebhafter Durchbrüche. Man muß dieses Versteckspiel der Triebe als Spaltung verstehen: er war das Ich, eisern, er hatte sich unempfindlich gemacht; die Kinder lebten, was er sich nicht, auch nicht in Anklängen, zu gestatten wagte; sie waren die Triebe. Und trotz dieser Veräußerung der Triebseite wurde er von ihrer Heftigkeit überwältigt und wußte sich nur noch durch Erstarrung zu wehren. Jetzt wird die Parallele zur schizoiden Position offensichtlich. Das Ich hatte sich nicht nur gespalten, sondern sogar noch einen Anteil nach außen, in die Kinder, verlagert. Und mit der Abwesenheit der Triebseite trat Erstarrung ein, Kälte; der Austausch zwischen den Ichen brach ab, so wie der Austausch unter den Ichanteilen, weil sie getrennt waren, abbrach. Der Gruppenleiter war n u r Ich und ohne den Triebimpuls, der zum Austausch zwang, leblos; die Kinder waren n u r Es und haltlos, ohne ein stabiles Ich dessen Ansprüchen ausgesetzt. Ich und Es waren auseinandergetreten, nicht nur in einer Person, sondern stellten sich noch in verschiedenen Personen gegenüber. Während jeder des anderen Anteils entbehrte, erstickte jeder in der Übermacht des unbe-

grenzten Teiles, der nun, ohne seinen Gegenspieler, allein regierte: das kontrollierende Ich, im Gruppenleiter, die ausagierenden Triebanteile, in den Kindern.

In einer anderen Variante tauchten diese Ängste vor der Überwältigung durch die Triebe, in der Angst auf, hintergangen zu werden. In der Anonymität dieser Angst tun sich Angst vor den unbekannten Trieben und Angst vor einer mächtigen äußeren Gewalt zu einer Furie der Verfolgung zusammen, die die Existenz und den Zusammenhalt des Ichs bedrohen.

Äußere Gefahren, die die Intaktheit der Iche in Frage stellen, tauchen in der Analyse kaum auf. Abgesehen davon, daß eine innere Gefahr veräußerlicht wird, wie es oben durch die Triebbeispiele angezeigt wurde, taucht bislang nur am Rande der Gedanke auf, daß das gesamte Projekt mit seinen Überansprüchen samt seiner Mißachtung der Realitäten, wozu auch die Realitäten der einzelnen Personen gehören, eine solche Gefahr für viele Betroffenen sein könnte; daß sie nun um ihr mühsam in diesem schwierigen pädagogischen Feld bewahrtes inneres Gleichgewicht fürchten müssen, das sie sich mit vielen äußeren Stützen, Traditionen, Selbstverständlichkeiten, Weigerungen nachzudenken usw. hergestellt haben. Für alle diese Ersatzstabilitäten, die durch die Idee und den kompromißlos überzogenen Impuls des Projektes in Frage gestellt werden, ist das Projekt eine ernsthafte Bedrohung und eben nicht nur auf der sachlichen Ebene, sondern ebenso auf der Ebene persönlicher Intaktheit, weil so viele Beteiligte die Funktionsfähigkeit ihres Ich mit bestimmten, bislang unbezweifelten Selbstverständlichkeiten des pädagogischen Ablaufes verbunden hatten, wie es z.B. fraglose Ordnungen und unbezweifelte traditionelle Verhaltensregeln gegenüber Kindern darstellen. Wenn man das so betrachtet, wird das Projekt zu einem aggressiven Impuls, gegen den sich ein vorsichtig zusammengenommenes Ich selbst verlieren muß.

In einem intimeren Maßstab findet sich die Überwältigung durch die Realität in den Prozessen der Identitätszuschreibung. Hier befindet man sich aber auch bereits in einem Grenzbereich

zwischen Identitätsverlust und der Zertrümmerung dieser Identität in einzelne Teile. Das erstere ist die Gefahr, das zweite ein Mittel, was dagegen eingesetzt wird. In der Zerstückelung dieser Identität in einzelne, abgegrenzte und möglichst von aller Emotionalität befreite Identitätsinseln, läßt sich unschwer die Umkehrung des Prozesses erkennen, in welchem sich die Identität des Ichs in der schizoiden Position aus den Inseln der Teil-ich-Teilobjekt-Beziehung zusammenfügt. Weil eine Identitätsganzheit aus irgendwelchen Gründen verwehrt scheint, muß sie regressiv durch eine Vielheit von Teilidentitäten, wie sie im Rollen- und Verhaltensschema zum Ausdruck kommen, ersetzt werden.

All diese Prozesse ließen sich, im Gegensatz zu denen, die aus der Ich-Umwelt-Verschmelzung stammten, direkter im Untersuchungsmaterial nachweisen. Allein, sie scheinen nur einen Teil der analysierten Prozesse zu betreffen und zu erklären. Man darf gespannt sein, ob die übrigen Prozesse, unter denen die Tendenzen zur Idealisierung vorherrschen und die, sich einer passiven Abhängigkeit zu übergeben, durch Phänomene aufgeklärt werden, die der depressiven Position zugeordnet werden können.

Als zentral für die depressive Position wurde das Trennungserlebnis des heranwachsenden Individuums von der Mutter dargestellt. Der Weg in ein Alleinsein, das sich seiner selbst sicher ist, führt von der Abhängigkeit durch die Angst vor dem Verlassensein. Abhängigkeit war nun ebenfalls ein zentrales Thema bei der Analyse der Diskussionen. Vor allem in den Problemen des Sprechens war es in mehreren Aspekten gegenwärtig: Es erschien als eine Einheit von Erziehern und Heimleitern, die einer ständigen Versicherung gleichkam, nicht allein zu sein; sie war gegenwärtig als Sich-Einrichten in dieser Abhängigkeit im "Spiel" zwischen Helfer und Hilfsbedürftigen; und sie zeigte sich in dem vielfachen Wunsch nach emotionalem Angenommensein, genauso wie in den Momenten der emotionalen Bestätigung durch idealisiertes Hochloben.

Das passive Schweigen, sein trotziger Widerstand, beides wirkt hier wie eine Verleugnung der Trennung zwischen dem Ich der Erzieher und dem helfenden Heimleiter. Wenn diese im Schweigen ihre eigene Aktivität verweigern, so kommt das einem Festhalten in der passiven Abhängigkeit gleich: nicht einmal so viel eigene Initiative ist zu mobilisieren, daß sie ausreichte, gegen die Trennung zu k ä m p f e n; denn dieser Kampf würde bereits die, wenigstens zeitweise, Anerkennung der Trennung bedeuten. Das Schweigen verweigert selbst diesen Kampf, indem es stumm und unbeweglich, d.h. die passive Abhängigkeit wortlos vor Augen führend, in ihr verharrt.

Die Trennung vom Mutterobjekt hatte nun auch Abhängigkeit in dem Punkt zur Erkenntnis gebracht, daß man nämlich zur Befriedigung seiner Wünsche immer noch auf dieses, nun getrennte - Mutterobjekt angewiesen war. Man mußte sich also seiner Bereitschaft zur Hilfe versichern. Eine der Möglichkeiten solcher Versicherung ist es, nun an die Hilfswilligkeit des mächtigen Partners zu appellieren, die vielleicht noch durch irgendwelche Schuldgefühle vergrößert wird. Dies gelingt am leichtesten, indem man seine eigene Hilfsbedürftigkeit zur Schau stellt. Das geht einen Schritt über das Sich-Festhalten in der Abhängigkeit hinaus: die Hilfsbedürftigkeit wird nicht einfach trotzig konserviert, sondern aktiv dazu eingesetzt, den anderen zur Hilfe geneigt zu machen. Das ist der Kern dieses Kommunikationsmusters zwischen Helfer und Hilfsbedürftigen. Noch erleichtert wird dieses Spiel dadurch, daß unser Kulturkreis Initiative und Risikofreudigkeit im Bereich der frühkindlichen Entwicklung nicht gerade fördert. Dies schlägt sich in einer Neigung nieder, lieber einem braven, sich schwach zeigenden Kind Hilfe anzubieten, als ein Kind zu ertragen, das sich aktiv und unabhängig gebärdet: unter Hinweis auf die damit verbundenen Risiken äußerer Unsicherheit, versucht man es in der Regel wieder in einen überschaubaren und gepolsterten Horizont einzubetten. Die Initiative und mit ihr die Autonomie bleiben

auf der Strecke. Das Spiel der von den Erwachsenen aus eigener Angst geförderten passiven Abhängigkeit feiert Triumphe. Der Punkt ist erreicht, an dem beide Teile den Teufelspakt wünschen.

Schließlich verhindert der passive Rückzug, daß sich ein Ich seine Fähigkeiten zur Umweltbewältigung im praktischen Erproben selbst bestätigt. Um aber als Ich nicht unterzugehen, ist es daher auf die ständige Versicherung der anderen, sei es der Gleichgesinnten, sei es der Mächtigen, angewiesen, daß es, so wie es ist, gut ist. Die Versicherung des Gut-Seins, die eigentlich eine Brücke bauen sollte zum eigenen Wagnis, wird zur ständigen wohlwollenden Bestätigung der Abhängigkeit pervertiert. Auf dieser Ebene läßt sich der Wunsch verstehen, unter Vermeidung sachlicher Auseinandersetzung, von anderen Menschen freundliche Akzeptierung zu erhalten.

Überblickt man nun diese Parallelen zwischen den Strukturen der depressiven Position und einzelnen Strukturen der Diskussionsdialoge, so fällt auf, daß die letzteren nicht die Bewältigung der depressiven Position und damit des Traumas des Alleinseins widerspiegeln, sondern eher ein Festhalten in dieser Position bestätigen.

Es sei an dieser Stelle eingeschoben, daß es bei den hier analysierten Vorgängen an keiner Stelle um den Nachweis krankhafter Strukturen geht. Es besteht kein Grund anzunehmen, daß alle an der Versuchsarbeit beteiligten Personen neurotisch erkrankt waren. Vielmehr steht es im Sinn dieser Studie, die hier gezeigten Vorgänge als solche zu erweisen, die in bestimmten Situationen, die ein kreatives Umdenken der an ihnen Beteiligten erfordern, immer und notwendigerweise auftauchen. Freilich muß man einschränken, daß Verfestigungen und Begrenzungen solcher Prozesse durchaus durch krankhafte Fehlentwicklungen, aber auch durch kulturelle und soziale Bevorzugungen, durch kollektive und Kultur gewordene Ängste, beeinflußt werden können, wie sich bei den obigen Bemerkungen zur Kindererziehung angedeutet hat.

Nun hat sich aber noch während der Analyse der depressiven Position eine zweite Dimension herauskristallisiert, nämlich die vorwärtsgerichteter Zuversicht. Die Abhängigkeit, wie sie eben beschrieben wurde, verzichtet auf diese Zuversicht, indem sie am Alten festhält, nicht ohne es jedoch, wie die Beziehungsstruktur Helfer - Hilfsbedürftiger zeigt, für seinen Bedarf etwas umzumodeln. Ihr entspricht wahrscheinlich das Empfinden innerer Leere; denn die intendierten Objektbezüge bleiben hängen und führen zu keinem wirklichen, in die Tiefe gehenden, Austausch zwischen Ich und Objekt. Dies zeigt sich ja schon an der Einrichtung der Beziehung zu dem die Passivität schützenden Objekt: das Ich gewinnt für sich und seine Differenzierung nichts, denn es läßt das Objekt für sich handeln. Zur Selbstbestätigung ist es deshalb ständig auf die Beteuerung von Sympathie und Anerkennung durch andere angewiesen.

Aber auch zuversichtliche Bemühungen um neue Objekte kann scheitern oder auf halbem Weg stecken bleiben. Der Ausweg in die "Nur-Phantasie", die die Realitäten mißachtet taucht in den Projektstrukturen weniger, oder nur am Rande auf; denn dieses ist ja angetreten, etwas zu t u n. Berührt wird diese Dimension allerdings, wenn es in den Diskussionen um rein theoretische Spekulationen geht, die der Realitätsbasis entbehren oder im Zusammenhang mit den Tendenzen zur Idealisierung oder der festgehaltenen bzw. wiederbelebten Omnipotenz. In beiden Fällen hält sich das Ich an einer unrealistischen Idealvorstellung fest, entweder am allmächtigen anderen oder am idealisierten Ich, um den wirklichen Mühen der Kluft zwischen Ich und Objekt, und damit der Einsicht in die eigene Schwäche, sowie der damit verbundenen Depression, zu entgehen.

Insgesamt wird man nun vielleicht so urteilen können: Zentral für die Analyse der Diskussionen sind Prozesse wie passive Abhängigkeit, Anspruchshaltung und, damit zusammenhängend, der Idealisierung. Sie sind die erste Station, die eingenommen wird, wenn die Subjekte, angesichts einer vielleicht zu großen Aufgabe, ihren selbstständigen Impuls und ihre Autonomie nicht bewahren können. Gleichzeitig damit können Prozesse der

Selbstzerstückelung und der Spaltung des Ich eintreten. Hinter all diesen Vorgängen, und durch manche hindurch, leuchten Hoffnungen nach Einheit, Sicherheit und Omnipotenz, wie sie einmal am Beginn der subjektiven Existenz erfüllt schienen, hindurch. Diese Hoffnungen können sowohl wie ein regressiver Sog in die totale Passivität wirken, wie auch einen stärkeren progressiven Impuls setzen, das verloren gegangene Paradies durch die wachsende Autonomie des Ich zu ersetzen, wobei auf jeder Stufe dieses Prozesses der Entwicklung zur subjektiven Autonomie in irgend einer Weise, sei es durch inneres Vermögen, sei es durch äußere Unterstützung, ein Zustand hergestellt werden kann, der die Bedürfnisse nach Sicherheit, Geborgenheit und Potenz in jeweils spezifischer Weise zu erfüllen vermag. Im Verlauf der Projektarbeit hat es den Anschein, als seien diese progressiven Kräfte letztlich nicht zum Durchbruch gekommen. Es sieht aus, als seien sie stecken geblieben, stecken geblieben in der Depression.

Mit Recht wird man nun fragen, wo denn der Übergang vom Schweigen zum Sprechen geblieben ist. In der einschlägigen Literatur fällt auf, daß dem Sprechen zwar umfangreiche Einzelabhandlungen gewidmet sind[35)], aber seine Rolle in der Entwicklung der Objektbeziehungen keine eigene Würdigung erfährt. Es hätte daher eines umfangreichen Spezialstudiums bedurft, um aus dem psychoanalytischen Material über die Sprache, relevante Daten herauszufiltern und in diesen Zusammenhang einzufügen. Das konnte bei einer sinnvollen Beschränkung der Aspekte und auch der Kräfte des Autors nicht geleistet werden. Das war auch der Grund, warum nur das Verhältnis der Erwachsenen zum Sprechen betrachtet wurde und die Analyse des Sprechens und seiner Strukturen selbst unterblieben ist.

---

35) Bittner (1969)
Jappe (1971)
Leclaire (1971)

So muß sich der Kommentar zum Punkt Sprache und Autonomie fragmentarisch gestalten und auf z.T. ungesicherte Bemerkungen beschränken.

Es ging in erster Linie darum, über verschiedene Weisen des Sprechens oder Nichtsprechens spezifische Haltungen des Ich gegenüber seinen Objekten darzustellen. Dies ist durch die Analyse des passiven Rückzuges von der Realität, des Hilfsanspruchs und der Abhängigkeit des Ich von einer Fremddefinition geschehen. Aus diesen Beobachtungen gewinnt die Vermutung Wahrscheinlichkeit, daß das Sprechen eine zentrale Funktion in der Loslösung vom Mutterobjekt, in der Bewältigung des damit riskierten Alleinseins und in der Entdeckung neuer Beziehungen zu neuen Objekten einnimmt. Mit der Sprache ist jedem Menschen, der sie erlernt, eine Symbolebene gegeben, die ihm erlaubt, die Trennung zwischen Subjekt und Objekt anzuerkennen und gleichzeitig "spielend" immer wieder zu überwinden. Diese Dimension der Sprache hat bereits Freud in seiner Erläuterung vom Sprechen als Probehandeln angezeigt.[36] Hier wären auch Überlegungen am Platze, inwieweit die Sprache einen "intermediären Raum"[37] abgibt, der die Dimension zwischen den Räumen des Ich und denen der Objekte füllt und der eine flexible Sphäre abgibt, in welcher sich neue Beziehungen zwischen Subjekt und Objekt bilden können. Schließlich wäre zu prüfen, inwieweit Sprache die Funktionen eines permanenten "Übergangsobjektes"[38] erfüllt.

---

36) Freud (1911), S 233
37) Winnicott (1973),
38) Winnicott (1973),

TEIL 3

VERLUST DES OBJEKTS

1. WEGE DES OBJEKTVERLUSTS IN DEN DISKUSSIONEN

1.1. ENTKONKRETISIERUNG UND ALLGEMEINHEIT

Beim Abhören der Bänder häuft sich das Erlebnis, daß sich die Diskussion zerstreut. Man muß sich fragen, wo sind die Punkte geblieben, über die eigentlich gesprochen werden sollte? Doch nicht nur, daß das momentane Diskussionsthema aus dem Blickfeld verschwindet, wenn man sich fragt, was an seine Stelle getreten ist, wird man durch ein Stocken der Antwort stutzig gemacht: es ist nicht klar auszumachen, was jeweils thematisiert ist. Wollte man etwas greifen, so verflüchtigt es sich und übrig blieb ein Gefühl von Unklarheit, Aufgelöstheit, ja zuweilen von Leere. Es macht sich der Eindruck breit, als würde gleichzeitig über etwas, wie über nichts geredet, als würde nur gesprochen, um einen Raum zu füllen, von dem nicht klar wird, was er eigentlich enthalten soll. Das Gespräch löst sich in eine Vielzahl von Beiträgen auf, die auf den ersten Blick keinen sachlichen Zusammenhalt erkennen lassen. Der Gegenstand verschwindet aus dem Gespräch. Man kann den Verlust des Objekts beklagen, um welches eigentlich gestritten werden soll. Wie kann das geschehen?

Man darf von einer Diskussion, die einem sachlichen Zweck dient, mit Recht erwarten, daß sie in einem ersichtlichen und logisch nachvollziehbaren Zusammenhang mit dem Gegenstand der Diskussion steht. Im günstigsten Fall bildet sie ein assoziatives Feld, um das sachliche Thema. Sie schreitet verschiedene Zusammenhänge um den Kernpunkt des Themas aus, bewegt sich, räumlich gesehen, von diesem zeitweise weg, jedoch nicht ohne Bemühen, einen Zusammenhang zwischen Gegenstand und Abweichung deutlich zu machen. Das, was sich als Sinnkontinuität in der Diskussion herausstellt, wird auch in die Metapher vom "roten Faden" gefaßt, die sowohl die fortlaufende Bewegung vom Gegenstand weg veranschaulicht,

als auch gleichzeitig die Verbindung mit diesem nicht abreißen läßt.

In den vorliegenden Diskussionen wird häufig der rote Faden abgeschnitten, die Assoziationen stehen in keinem ersichtlichen Zusammenhang mehr mit dem Objekt des Gesprächs. Zuweilen wird die Kontinuität des Sinns überhaupt nicht mehr sichtbar, ein Zusammenhang stellt sich nicht ein, die Diskussion bewegt sich in einem scheinbar zusammenhanglosen Durcheinander. Die Schwierigkeit, eine Kontinuität des Diskussionsgegenstandes herzustellen, erhellt das folgende Beispiel, das den Beginn der zweiten gemeinsamen Lehrer-Erzieher-Konferenz im Februar 1972 wiedergibt.[1)]

HL. "Ich schlage vor, eine Bestandsaufnahme zu machen. Ich schlage weiterhin vor, das Projekt zu unterteilen in die sozialpädagogischen Arbeitsgemeinschaften und die sozialpädagogisch-therapeutischen Gruppen. Nach diesen beiden müssen wir differenzieren im Gesprächsablauf.

PL. Was verstehen Sie unter Bestandsaufnahme?

HL. Das was ist." (Pause)

Damit ist zunächst das Thema der Diskussion klar und sachlich vorgegeben. Das Gespräch soll sich auf die Dinge beziehen, die sich bisher im Ablauf des Versuches ereignet haben. Man vermutet, Dinge zu hören zu bekommen, die bestimmte Seiten der Praxis innerhalb der Versuchsarbeit deutlich machen. Der Heimleiter (HL) fährt fort:

> "Darf ich weiterreden? - Zu Punkt a. Mir scheinen die sozialpädagogischen Gruppen unterschiedliche in der Auswirkung,... aber grundsätzlich ___ zutreffend, eine gute, positive Bereicherung für die Arbeit des Heimes zu sein. ... Von der Beobachtung, die ich gemacht habe im letzten Vierteljahr scheinen mir die sozialpädagogischen Gruppen für die Kinder bereits wirksam geworden zu sein. Nach verständlichen Anfangsschwierigkeiten, die sicherlich nicht zuletzt in der Fremdheit einiger AG-Leiter zu liegen scheinen, unterschiedlich in der Intensität bei den einzelnen Kindern. Grundlegend, glaube ich, daß durch die AGs,

---

[1)] II, 1-3

unterstützt durch den Unterricht, Aktivitäten bei Kindern frei geworden sind, ich nenne jetzt Namen, wo mir das besonders auffällt, ..."

Die Erwartung konkreter Beispiele scheint sich zu bestätigen. Ein realistischer Ausgangspunkt für die Diskussion bietet sich an. Doch in der folgenden Frage deutet sich bereits eine Wandlung an:

(HL, Forts.) "Meine Frage allerdings an die AG-Leiter, ich möchte jetzt die Frage vom letzten Abend aufnehmen, wie wirkt sich die damals proklamierte, vorausgesetzte unterschiedliche Haltung für den Unterricht in der Klasse aus. Eine Beobachtung, die ich bisher noch nicht zuende geführt habe. Mir scheinen Schwierigkeiten zu bestehen, die beiden vielleicht, unterschiedlichen Führungsstile in der Klasse und in den AGs durchführen, durchziehen zu können. Beobachtung Pause. Ich meine jetzt die Pause während der Schulzeit ..."

Hier ist die Rede von unterschiedlichen Haltungen, ja gar Stilen, die klar und deutlich zu bestehen scheinen. In diesen Begriffen werden offensichtlich bereits Beobachtungen zusammengefaßt, die an dieser Stelle - und es muß ergänzt werden, auch in der ersten gemeinsamen Sitzung, auf die sich der Heimleiter bezieht - nicht in der Diskussion sichtbar werden. Das Gespräch führt bereits auf eine erste Stufe von Verallgemeinerung. Noch bevor Tatsachen eröffnet werden, sind sie bereits verallgemeinert. Es wird von verschiedenen Stilen gesprochen, ohne daß die Diskussionsteilnehmer wissen, aus welchen Beobachtungen diese Rede schöpft. Es mag an dieser Stelle daran erinnert werden, daß die Mitarbeiter des Heimes keine Widersprüche sahen zwischen den "Umgangsformen", wie sie das Projekt für die pädagogische Arbeit vorsah, und denen, die bereits im Heim praktiziert wurden. Die Partnerschaftlichkeit dieser Umgangsweise schien allseitig anerkannt und bereits praktiziert zu werden. Es bedürfte also einer Erläuterung, woher nun der Eindruck der unterschiedlichen Umgangsstile herrührt, damit dieser Gedankenschritt für alle Gesprächsteilnehmer deutlich wird. Man darf gespannt sein, ob

die folgenden Beiträge eine derartige Erläuterung hervorbringen.

FrL. "Was meinen Sie mit der Pause, Herr ... (HL)?

HL. Ist das eine direkte Frage an mich?

FrL. Ja!

HL. Mir scheint die Ordnung innerhalb - die innerhalb der Pause im Augenblick in einer Weise mißverstanden zu werden, daß diese notwendige Ordnung innerhalb der Pause sich, nach meinen Beobachtungen und Erfahrungen immer negativ für den weiteren Unterricht auswirken muß. Um das mal ganz massiv zu sagen, Herr FrL., ich kann mir nicht vorstellen, daß in einer Klasse, in einer AG gearbeitet werden kann, Dinge getan werden können, wenn Kinder aus einer solchen Unordnung in eine zu erwartende notwendige Ordnung wieder hineingeführt werden sollen. Ist es nicht eine ungünstige Erschwernis, daß wir die Pause in dieser Weise leger behandeln und zwar eine unnötige Erschwernis im Blick auf die Kinder, eine unnötige Erschwernis im Hinblick auf die Lehrer. (Pause)
Lohnt sich der Einsatz, ___ in dieser Weise zu verfahren? Können wir die Kräfte, oder sind die Kräfte die Sie - jedenfalls ich kanns mir nicht anders vorstellen - die Sie notwendig haben, die Sie einsetzen müssen, sind diese Kräfte nicht sinnvoller eingesetzt für eine Arbeit, für eine Sache, die Sie mit den Kindern gemeinsam durchziehen. Es gibt Grenzen, jedenfalls erlebe ich das bei mir, Grenzen hinsichtlich der psychischen, der physischen Kräfte."

Nun, die Antwort des Heimleiters befriedigt im Hinblick auf eine Konkretisierung des oben gestellten Problems nur teilweise. Es ist von Ordnungen bzw. Unordnungen die Rede, von Schwierigkeiten bei Kindern und Lehrern, die durch Mißachtung notwendiger Ordnungen entstehen können. Es wird damit ein Feld konkreter Schwierigkeiten angedeutet, ohne daß Fakten genannt werden. Die Hinweise bleiben auf einer Ebene, die einerseits die Ebene konkreter Tatsachen nicht ganz verlassen, die Ebenen völliger Abstraktion aber noch nicht erreichen. Die Rede bewegt sich auf einer Ebene der Allgemeinheit, die die Fakten nicht in den Griff bekommt. In diesem Sinn war der

vorausgehende Hinweis auf die unterschiedlichen Stile schon ein Schritt in dieser Richtung halbkonkreter Allgemeinheit, einer Allgemeinheit, die durch Tatsachen - zumindest in der Diskussion - nicht fundiert wird. Mit Recht kommt daher von den Gesprächspartnern der Wunsch nach Konkretisierung.

FkL. "Ich darf darum bitten, die Sache mit der Pause zu konkretisieren. Die haben jetzt Ihre allgemeinen ___ und müßte jetzt mit Inhalt gefüllt werden, damit man klarer sieht.

HL. Leger heißt für mich, daß die Kinder während der Pause tun und lassen, was sie wollen. Tun und lassen, was sie wollen ist richtig, aber ist tun und lassen während der Unterrichtszeit am Vormittag notwendig, unerläßlich notwendig für eine Arbeit, die geleistet werden soll ..."

Die Antwort des Heimleiters kann immer noch nicht genügen, denn sie bleibt auf dieser Ebene, wo allgemein über konkretes gesprochen wird: Die Kinder dürfen tun und lassen, was sie wollen. Damit werden die Tatsachen, die den Sachverhalt erläutern könnten, zu gleich angedeutet wie verschwiegen. Sie sind nicht wirklich faßbar, schweben aber dennoch wie ein Gespenst im Raum der Diskussion.

Die gleiche Zwischenebene "konkreter Allgemeinheit" nimmt auch der folgende Gesprächsabschnitt ein:

FrL. "... aber ich glaube, die Pause könnte genauso aussehen, wenn wir nie etwas von dem Projekt gehört hätten.

HL. Herr FrL., darf ich direkt antworten, ich habe eine Frage an die AG-Leiter gestellt, ich bin dann weiter gefragt worden, ich persönlich habe nicht abgeschweift. Meine Frage an die AG-Leiter lautet, ist es möglich, unterschiedliche Führungsstile bei gleichen Kindern durchzuführen, ich hatte eine Zusatzfrage gestellt, oder aber ist es garnicht notwendig, daß in Klasse und in AG unterschiedlicher Führungsstil, oder unterschiedlicher Unterrichtsstil - wie Sie's haben wollen - durchgeführt werden muß. Das war meine Frage. Von der Pause her ... meine ich, scheint doch einiges, einige Mißverständnisse vorzuliegen....

WbL. Mir scheint es schon mit der Pause zusammenzuhängen. Es ist so, daß einige AGs, ... morgens vor dem normalen Unterricht stattfinden bis zur großen Pause. Es ist die Frage, kann der Lehrer, der sich in dieser AG ziemlich stark unterordnet und der von daher, so meine ich, etliches auszugleichen hat, in der Pause, kann er sich so schnell umstellen, daß er so schnell seinen Stil wechselt, von der starken Unterordnung zur, so scheint es mir momentan auszusehen, zur dominierenden Haltung. Die andere Frage ist, kann es das Kind verkraften, einen raschen Übergang. Insofern hängt es meines Erachtens schon auch mit der Pause zusammen. Da können, den Eindruck habe ich, die Kinder durchaus machen, was sie wollen und können von uns Lehrern nicht immer daran gehindert werden, weil wir einfach nicht Fuchs und Has sein können."

Der darauf folgende Beitrag des PLs bestätigt nicht nur die bisherige Tendenz zur Allgemeinheit, sondern treibt sie auf die Spitze:

PL. "Ich habe den Eindruck, daß uns die Frage der Pause hier in diesem Zusammenhang etwas verwirrt und möchte fragen, ob es nicht sinnvoller ist, die Frage von Herrn ... (HL.) aufzugreifen, sind unterschiedliche Führungsstile in AG und Klasse möglich, bzw. sind sie notwendig. Und wenn wir diese Frage etwas beantworten können, wird ja die Frage mit der Pause gleichzeitig mitangerührt."

Die verallgemeinernde Tendenz, die bisher im Gespräch vorherrschend war, wird nun radikalisiert und die Diskussion ganz auf eine allgemeine, ja grundsätzliche Ebene verlegt, deren Realitätsbezug im Gespräch nicht mehr ersichtlich wird.

Es bleibt nicht bei diesem Ansatz zunehmender Entkonkretisierung eines zunächst klar gegebenen, realitätsnahen Themas. Der weitere Verlauf des Gespräches ist gekennzeichnet durch ein vielfaches Schwanken zwischen Ansätzen zu einer realitätsnahen Versachlichung und einer darüberschwebenden Verallgemeinerung. Ein Lehrer konkretisiert, nach diesem Abschweifen in grundsätzliche Allgemeinheit, die Überlegungen wieder durch die Beschreibung seines Versuches, sich in den unterschiedlichen

Situationen, nämlich einerseits als Lehrer vor der Klasse und andererseits als Leiter einer zahlenmäßig viel kleineren Arbeitsgemeinschaft, unterschiedlich zu verhalten. Darauf folgt, wieder allgemeiner, die Befürchtung, daß bei so viel Freizügigkeit die Kräfte von Erwachsenen wie Kindern überfordert würden. Das fordert die Frage nach Beispielen heraus, die diese Befürchtungen verdeutlichen und verständlich machen könnten. Diese werden auch in Ansätzen eingebracht. Doch bevor deren Beziehung zum Kräfteverschleiß bei Erwachsenen und Kindern auch nur einigermaßen sichtbar hervortritt, wendet sich das Gespräch schon wieder der allgemeinen Frage nach der Einheitlichkeit des Erziehungsstiles zu, die durch die situationsbezogen unterschiedlichen Rollen, die die Lehrer und Erzieher in den Fragen der Erziehung zu übernehmen hätten, untergraben wird.

Nach etwa einstündigem Gespräch hält sich der Eindruck einer Verwirrung über den eigentlichen Gegenstand des Gesprächs. Man meint behaupten zu dürfen, daß, zum einen, die konkrete Bestandsaufnahme kaum einen Schritt vorangekommen, daß zweitens, der Realitätsbezug der Reden so allgemein und vage ist, daß er zur Erläuterung des Themas wenig, wenn nicht gar nichts beiträgt.

An diesem Beispiel ist eine Tendenz aufzuspüren, die den Gegenstand des Gesprächs verschwimmen, ja z.T. sogar verschwinden läßt, ohne daß sie dabei eine zusätzliche Dimension öffnet, die - wieder zurückbezogen - dem Thema einen neuen Aspekt hinzufügen könnte. Es ist einen Tendenz zur Allgemeinheit, zur Verallgemeinerung, ohne eine ausreichende, sachliche Basis, die zur Verallgemeinerung tauglich wäre. Sie erhält ihre Bedeutung nicht durch einen besonders strengen Maßstab bezüglich der Verifizierung von Überlegungen durch konkrete Bezüge innerhalb einer Diskussion, sondern letztlich durch die Fruchtlosigkeit dieser, wie auch der späteren Diskussionen, im Hinblick auf die gesetzten sachlichen Ziele. Ihre Steigerung findet sie noch in einem Hang zur Diskussion grundsätzlicher Fragen, deren Zusammenhang mit dem wirklichen Geschehen nicht unmittelbar ersichtlich ist.

Nun scheint es nicht richtig, die Begriffe Allgemeinheit und Verallgemeinerung in einem Atemzug zu nennen, als handle es sich um das gleiche. Die Tendenz zur Allgemeinheit steht nämlich in einem gewissen Gegensatz zur Verallgemeinerung: das Konkrete, über welches die Allgemeinheiten ausgetauscht werden, taucht nicht selbst auf, sondern wird in vager, allgemeiner Form ermittelt, während durch Verallgemeinerung Schlüsse aus einer vorhandenen empirischen Basis gezogen werden. Man könnte davon sprechen, daß sich der Schritt von der Wahrnehmung empirischer Daten bis hin zu ihrer Verallgemeinerung bereits innerpsychisch im einzelnen Sprecher abgespielt hat. So, einer äußeren Kontrolle entzogen, ist er sicherlich geringeren Hindernissen ausgesetzt und erlaubt schnellere und kühnere Schlüsse, die dann anstelle der Tatsachen vorgestellt werden.

Die Verallgemeinerung dient mithin eher dazu, eine Bedeutungslinie in vorhandenen Realitäten sichtbar zu machen, während die Tendenz zur Allgemeinheit eher der Verbergung der empirischen Basis entgegenkommt. Daß es dabei wirklich etwas zu verbergen gibt, mögen die zwei folgenden Beispiele belegen. Sie gehören beide in den späteren Kontext der oben angeführten zweiten Sitzung.

Im Rahmen der Frage nach einem einheitlichen Erziehungsstil hatte der Projektleiter für möglichst große Freizügigkeit in den Handlungsmöglichkeiten der Erzieher und Lehrer plädiert, auch um den Preis von Widersprüchlichkeiten, und hatte aufgefordert, nicht zu erwarten, daß sich alle Leute, die durch das Projekt neu in das Heim gekommen waren, sofort den bisher üblichen Gepflogenheiten anpaßten. Daraufhin wurde er gefragt:

HoE. "Ist Ihnen bekannt gewesen, was üblich war?

PL. Nein, das weiß ich nicht, bzw., das wußte ich natürlich nicht, jetzt weiß ich einiges, ein bißchen was.

HoE. Weil Sie sagten, man könne nicht verlangen, daß die Leute das akzeptieren. Um das zu akzeptieren, muß man ja wissen, was üblich war.

PL. Richtig.

(Gemurmel)

FkL. Da möchte ich jetzt sagen, Herr ... (PL), daß sich nicht diskussionslos einflicht, sondern daß man drüber redet, das heißt ja dann, daß der neu hereingekommene das bisherige kennenlernen will ___

PL. Ich habe jetzt keine real bestehenden Mißstände kritisiert, sondern ich habe nur damit gemeint, es wäre eine falsche Erwartung, ich weiß nicht, ob sie besteht, aber es wäre möglich, daß sie irgendwo bestehen könnte; wäre eine falsche Erwartung, wenn man glaubt, daß die Leute, die reinkommen, sich eben jetzt ganz und gar den bestehenden Verhältnissen sich diskussionslos anpassen. Wenn diese Erwartung nicht vorhanden ist, dann ist mein Einwand hinfällig.

JgE. Mich würde interessieren, wo gehen unsere Erziehungsstile grundsätzlich konkret auseinander?

PL. Das wäre jetzt zu diskutieren." [2)]

Die Frage am Beginn dieses Zitates - ist es Ihnen bekannt gewesen, was üblich war? - mußte den Projektleiter irritieren. Denn das, was er von den früheren Gepflogenheiten aus eigener Anschauung wußte, da diese Traditionen ja das ganze Jahr des Versuches weiterwirkten, konnte er nicht geradeheraus sagen, ohne das Selbstverständnis der bisherigen Mitarbeiter zu brüskieren. Denn diese hatten ja ihre Arbeitsweise in den vorbereitenden Gesprächen ganz anders eingeschätzt. Nach deren Selbstdarstellung, brauchte eine solche Anpassung gar nicht nötig zu sein. Wenn sie dennoch notwendig erachtet wurde, sprach das für das Vorhandensein von zwei Erziehungsstilen, wobei den Erziehern dabei der negative der beiden, der "autoritäre" zuzuschieben gewesen wäre. Um der Notwendigkeit eines solchen Frontalangriffes auf die Erzieher zu entgehen, flüchtet er sich zunächst in ein - falsches - Nichtwissen. Als er nun merkt, daß ihm daraus ebenfalls ein Vorwurf gemacht werden konnte, nämlich er habe sich über das Bestehende zu wenig orientiert, rettet er sich in das Reich theoretischer

---

[2)] II, 28/29

Annahmen. "Falsche Erwartungen" kann man immer und überall vermuten. Sie brauchen ihre Existenz nicht zu beweisen. Man kann sich, ohne größere Gefahr angegriffen zu werden, auf sie berufen.

An diesem Beispiel läßt sich dreierlei aufzeigen. Erstens, ein abrupter Übergang vom Konkreten in eine beliebige Allgemeinheit. Zweitens, daß dieser Übergang fluchtartig gesucht wird, um sich aus einer schwierig empfundenen Situation zu befreien, und, drittens, der Vorteil der Allgemeinheit, der in ihrer ziemlich beliebigen Verwendbarkeit und Manipulierbarkeit liegt, sofern sie nur bestimmte logische Regeln nicht verletzt. Da die behauptete Wahrheit auf einer inneren - von anderen nicht überprüfbaren - Ebene liegt, braucht sie schmerzliche Korrekturen durch die Realität nicht zu fürchten.

In welchem Zusammenhang diese Vorteile zum Tragen kommen, wird später genauer untersucht werden müssen.[3] Im Augenblick bleibt lediglich festzuhalten, daß die Tendenz zur Allgemeinheit verknüpft ist mit einem Ausweichen vor einer gefährlich erlebten Realität. Noch deutlicher wird dies im nächsten Beispiel.

Um das Problem des einheitlichen Erziehungsstiles zu konkretisieren und um wahrscheinlich eine Probe erfolgreicher Zusammenarbeit zwischen Schule und den Heimgruppen zu liefern, bringt ein Lehrer, der dem Projekt sehr skeptisch gegenüber steht, folgendes Beispiel:[4]

FkL. "... Vorgestern habe ich in der Schule selbst erlebt, wie ein Kollege zu einem Schüler meiner Klasse sagte, nachdem man eine gemeinsame Veranstaltung hatte, bitte gehe jetzt nach Hause, denn der wollte noch das Filmgerät abbauen und wollte da sich noch ein bißchen aufhalten. Dann wurde ihm gesagt, geh jetzt bitte nach Hause, denn wir kriegen sonst Schwierigkeiten von der Gruppe, wenn du nicht gehst, es ist Abendessenszeit. Da hat er gesagt, au die Scheißerzieherin, die ___ in die Luft schießen. Das war die Äußerung des Jungen. Ich muß jetzt geschwind vervollständigen. Ich hab 14 Schüler. Ich hab dann versucht mit dem ___, hab gesagt, horch mal her. Was du grad gesagt hast, ist

---

3) Vergl. w.u. das Kapitel über die Aggression

4) II, 18 ff

natürlich großer Quatsch. Ich mein, es ist klar, wenn du jetzt später in die Gruppe rauskommst, dann muß man mit dem Essen auf dich warten. Das verzögert für die Erzieherin und für die ganze Gruppe die Zeit, bis man mit dem Essen anfangen kann, oder bis man am Schluß wieder fertig ist, abräumen kann, das verzögert für die ganze Gruppe das Abendleben, das verzögert für die Erzieherin den Feierabend, usw., verstehst du das, warum deine Erzieherin gern möchte, daß du nicht später zum Abendessen kommst. - Ha ja, des scho, freilich, net. - Es sieht für die Kinder so aus, als ob jetzt einmal der Lehrer der Gruppen den Schwarzen Peter zuschiebt und im anderen Fall sieht es so aus, daß die Gruppe den Schwarzen Peter dem Lehrer zuschiebt. Die Kinder kriegen das nicht auf einen Nenner. Es ist ihnen auch nicht zu verdenken, denn die Erwachsenen selber, die Erzieher und Lehrer untereinander kriegens ja nicht auf einen Nenner. Ich weiß nicht, ob das Beispiel weiterhilft ..."

Doch was mit diesem Beispiel gezeigt werden sollte, die Berücksichtigung der Erzieherinteressen im Handeln des Lehrers, und damit ein Beitrag zu einer gegenseitigen Verständigung zwischen der Gruppe der Lehrer und der der Erzieher, mißlingt. Unversehens wandelt es sich in den Augen der Erzieher selbst zu einem Beispiel der Rücksichtslosigkeit.

SkE. "Ne, ich hab mich nur daran gestört, daß gesagt wurde, wir kriegen Schwierigkeiten mit der Gruppe ___ sieht ja so aus ___

FkL. Darf ich dazu direkt fragen, hätten Sie dazu einen Vorschlag, wie man dem Kind besser sagen könnte, daß diese Situation nicht entsteht.

SkE. Es ist Abendbrotszeit, bitte geh in die Gruppe, damit das nicht verzögert wird. Was muß man da sagen, wir kriegen Schwierigkeiten mit den Erziehern. Es ist doch klar, daß das Kind sagt, Scheißerzieherin. Würd ich auch sagen.

(Tumult - das sind ja die Fronten, die da sind ___)"

An einer unbeabsichtigten Stelle hat sich urplötzlich das ganze Mißverstehen zwischen Lehrern und Erziehern, das immer wieder mit dem Projekt zusammengebracht wird, aufgetan. Das Ausmaß

der unterschiedlichen Auffassungen, der Gefühle von Mißachtung und Übergangenwerden droht aufzubrechen. Der Tumult deutet das an. Die Existenz des Projektes, seine Fortführung und damit auch die Hoffnungen, die vom Heim her auf seine Durchführung gesetzt waren, wird unvermittelt heftig angegriffen. Ein rasches Ausweichen auf die allgemeine Ebene hilft diese Situation zu klären:

HL "Herr ... (PL), die Frage nach der Basis, und ich sage jetzt schlicht und einfach, die Basis ist im Augenblick nicht da, dieses Beispiel von Herrn FkL, das besagt es genau.

SkE. Ich könnte auch andere Beispiele sagen, ..."

Dieser Einwand bewirkt zweierlei: Einmal eine Radikalisierung der Konfrontation. Zum anderen verhindert seine allgemeine Formulierung, daß man sich weiter mit den konkreten Schwierigkeiten auseinandersetzen muß, die offensichtlich den Keim noch weiterer Eskalation in sich trügen. Es scheint gefährlicher sich in die konkreten Dinge hinein zu vertiefen, als einen allgemeinen Radikalangriff vorzutragen.

Trotzdem in dem Beitrag von SkE noch weitere Beispiele angekündigt werden, verläuft der nun folgende Diskussionsabschnitt wieder in ruhigen Bahnen. Der ganze Gegensatz zwischen Erzieher und Lehrer wird zunächst auf die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen reduziert: die Heimgruppen nehmen bis zu 15 Kinder auf, während die Schulklassen höchstens 12 Schüler zählen, die Arbeitsgemeinschaften hingegen, die auch von den Lehrern geführt werden, selten mehr als 6 Mitglieder haben. Darüber hinaus werden dann die Meinungsverschiedenheiten über die Kooperation zwischen Lehrern und Erziehern auf die Frage reduziert, ob die Lehrer das gemeinsame Essen in den Heimgruppen befürworten oder ablehnen. Die entschärfende Wirkung der Distanzierung von der Realität trägt schließlich den Sieg über die (scheinbare) Konfrontationsverschärfung davon.

Dieses Beispiel erhält seine besondere Bedeutung dadurch, daß das gefährliche Realitätsmaterial ungewollt und zufällig

auf den Tisch gelegt wird, also nicht von vorneherein gedämpft oder verstellt beigezogen wird. Deshalb ist auch die Reaktion darauf von deutlichster Wirkung: Sie schränkt die Gefährlichkeit des konkreten Materials durch Umschalten auf eine allgemeine Ebene ein. Der Sprung in die Allgemeinheit in der Auslegung (der Heimleiter am Ende des Zitats) ist so groß, daß die logische Verbindung zur empirischen Basis, von welcher sie ausgeht, dabei auf der Strecke bleibt. Eine Verbindung jedoch bleibt bestehen: der durch die Realitäten geweckte Affekt geht unmittelbar in die allgemeine Schlußfolgerung mit ein. Es besteht der Verdacht, daß der an einem Beispiel entzündete Affekt in die ganze Breite der überzogenen Schlußfolgerungen einfließen soll, um ihr die nötige Durchschlagskraft zu verleihen. Doch wird auch er durch den großen Sprung nicht unwesentlich geschwächt. Die Schlußfolgerung verstärkt nämlich den Affekt nicht, sondern zehrt von ihm, weil sie von den affektschaffenden Realitäten weit entfernt ist. Eine Entschärfung der Situation und nicht ihre Verschärfung ist die Folge.

Die bisherigen Beispiele konnten deutlich machen, daß durch die Tendenz zu Allgemeinheit oder zu vorzeitiger Verallgemeinerung, die einsichtige Verbindung zur empirischen Basis der gemeinten Realitäten verloren geht. Diese Basis verschwindet, wird unsichtbar oder wird verschleiert. Mit ihr geht die affektive Beziehung zu dieser Basis verloren. Diese kann ihre vorantreibende Wirkung auf die anstehenden Problemlösungen nicht mehr, oder nur noch gedämpft, entfalten.

1.2. AUSDEHNUNG UND VERBREITUNG

Die nächsten Beispiele bezeugen ebenfalls eine Tendenz zur Allgemeinheit, lassen aber auf den ersten Blick den Schluß nicht zu, daß die Realitätsbasis dabei verloren ginge. Vielmehr treten Realitätsbezüge sogar gehäuft auf. Dennoch bleibt das Gefühl vorherrschend, daß das Objekt der Gespräche noch nicht greifbar wird. Es verschwimmt auf eigentümliche Art in einer Menge von Realitätsandeutungen.

Es genügt zunächst einmal, zwei Gesprächsbeiträge herauszugreifen, die diese Tendenz der Rede zu Ausdehnung und Verbreitung in sachlichen Anspielungen aufzeigen. Beide Gesprächsbeiträge stammen aus dem gleichen Abschnitt der sechsten gemeinsamen Sitzung, die eine der Besprechungen war, in welcher die Ergebnisse der einjährigen Versuchsarbeit diskutiert wurden. Als eine negative Auswirkung des Projekts wurde dabei die Minderung der schulischen Leistungen der Schüler beklagt. Beide Beiträge befassen sich mit dieser Frage.

HL. "Ja, wollen wir am Begriff der Leistung bleiben. Leistung ist nach meinem Empfinden nicht das, was man tut, was man können muß, am Ende, laut Lehrplan, am Ende einer Schulzeit. Leistung ist nach meiner Meinung das, ein Maximum an Möglichkeiten zu fördern; einen K.E. (Schüler) kann man nicht in Bezug setzen zu einem H.G. (Schüler), wobei H.G. nichts leistet, wobei K.E. leistet. Ich meine, daß von daher die These, daß man Leistungsanforderungen in der Unterklasse möglichst gering halten sollte, in der ___ (Ober-?) Klasse steigern soll, zweifelhaft ist. Es gibt nämlich Kinder, ich denke an M.S., die, wenn wir ihren therapeutischen Leistungsanspruch nicht befriedigen, wir ihnen eine weitere, in ein weiteres Fehlverhalten hineinzwängen, andererseits, wenn wir einen H.G. zu einer Leistung zwingen würden und einen U.W., würden wir genau das Gegenteil erreichen von dem, was wir wollen. Ich käme auf den K.E. zurück, aber Frl. SfE. sagt gerade, war bis zur 7. Klasse ein miserabler Schüler, bis zur 6. Klasse, bis er zu RbL. kam. Nicht, ein miserabler Schüler, K.E., bei ihm ist es gut gegangen, daß er in eine Klasse kam, wo sehr scharf und sehr straff und wo sehr gezielt gefordert wurde. Anderen Jungs hat das nicht gut getan, wenn ich an den B.D. denke, wobei der B.D. natürlich von der Persönlichkeit her ein ganz anderer Junge ist, aber dem B.D. hat die Klasse RbL nicht gut getan. Darum meine ich, daß man das nicht so ohne weiteres sagen kann, daß man in der Unterklasse wenig fordern sollte oder gar nicht, und in der Abgangsklasse viel und maximal fordern. Ich würde anders sagen, man sollte die Unterklasse daraufhin abstellen, daß Kinder zum Leisten, ist ein fruchtbares Wort leisten, aber lassen wir es mal, daß Kinder langsam an die Leistung herangeführt werden, aber wenn sie es tun, auch weiter gefördert werden. Es ist ja ein Ergebnis der bisherige Schularbeit in der ... (Heim), daß unsere begabten Kinder unter den Tisch gefallen sind, und zwar ganz

massiv unter den Tisch gefallen sind. Daß unsere Schwachbegabten, unsere wirklich Schwachbegabten ganz massiv unter den Tisch gefallen sind. Sehen wir uns doch einen H.G. an, nach achtjähriger Erziehung in der ... (Heim), da kann man nur sagen, um Gottes Willen. Ich meine, daß man die Frage der Leistung immer nur vom Kind her entscheiden kann. Daß man aber vom Kind her entscheiden muß, und jetzt einen Gedanken von Herrn HrL aufzunehmen, es ist wirklich so gewesen, daß unsere Kinder zwar zeitlich, ein großer Teil unserer Kinder zeitlich ausgebucht waren, massiv zeitlich ausgebucht, ein eben so großer Teil unserer Kinder war nicht ausgebucht. Die Frage Verplanung ist ja leider von mir hochgespielt worden. Das war ein falsches Hochspielen. Es sind viele Kinder einfach dazwischen durchgelaufen. Im letzten Jahr durch den Schulversuch durchgelaufen, durch unsere Arbeit einfach durch die Finger gegangen. Und ich meine, daß man aus der Rückschau des letzten Jahres, den Kernunterricht den ausgesprochenen Unterricht sehr begrenzen muß. Ich halte es z.B. aus der Rückschau für töricht, daß man in der ersten und zweiten Stunde mit einer Spiel-AG bei gestörten Kindern anfängt, ich halte das für töricht. Das kann man hinterher gut sagen. Ich meine, daß wir dazu kommen sollten, den Unterricht, d.h. den Vormittag, jetzt werde ich wieder organisatorisch, zwar nur organisatorisch, ohne jetzt den Leistungsbegriff zu berühren, das Leisten möglich zu machen, das ist aber auch Organisation. Ich halte es für unmöglich, daß man bei unseren Kindern auf den Nachmittag eine AG legt, wo ein geistiger Anspruch steht. Ich halte es für unmöglich, daß Frau BnL z.B. nachmittags Heimatkunde macht, warum?" 5)

Zunächst fällt an diesem Beitrag eine Häufung verschiedener thematischer Bezüge zum Leistungsproblem auf. Was ist Leistung; das Problem der Überforderung einiger, der Unterforderung anderer Kinder; das Leistungsschicksal bei bes. schwachbegabten Kindern im Heim; die Fragen der zeitlichen Verplanung, des Kern- und Kursangebotes, sowie der zeitliche Beginn der AGs. Diese Versammlung leistungsrelevanter Themen verstellt schon durch ihre Anhäufung den Blick auf das besprochene Thema. Aber noch wesentlicher, die angesprochenen Themen werden in keiner Weise wirklich verständlich ausgeführt, sie beschränken sich auf bloße Andeutungen. Soweit sie den jeweiligen Sachverhalt

5) VI, 8

selbst betreffen, bleiben die Ausführungen ziemlich allgemein: "Leistung ist nach meiner Meinung das, ein Maximum an Möglichkeiten zu fördern ... therapeutisch wirkender Leistungsanspruch ... Darum meine ich, daß man das nicht so ohne weiteres sagen kann, daß man in der Unterklasse wenig fordern sollte ... Ich meine, daß man die Frage der Leistung immer nur vom Kinde her entscheiden kann ...," usw. Soweit ein Bezug zur Realität hergestellt wird, beschränkt er sich auf die Nennung verschiedener Personen, die ein Beispiel zur jeweiligen Frage abgeben. Aber mit dieser personellen Anspielung, die oberflächlich wie ein Realitätsbezug aussieht, erschöpft sich dieser auch schon. Es bleibt größtenteils unausgeführt, welche Merkmale diese Personen für dieses Thema so geeignet erscheinen lassen, was um so wichtiger für den Gesprächsfortschritt wäre, als man nicht voraussetzen kann, daß jeder Diskussionsteilnehmer alle Kinder kennt.

Die Anhäufung angedeuteter Realitätsbezüge zusammen mit den verallgemeinernden sachlichen Begründungen entwerfen also ein Doppelbild von äußerem Realitätsbezug, das auf den ersten Blick nach Konkretisierung aussieht und erst beim zweiten Hinsehen seine vage Unkonkretheit preisgibt. Der Hörer und Leser tappt in eine Falle: nur oberflächlich mit Realität zugedeckt, tut sich darunter ein sachliches Loch auf; oder, anders herum ausgedrückt, ein sachliches, verschwommenes Etwas verstand sich vortrefflich mit Realitätsbezug zu tarnen.

Der zweite Gesprächsbeitrag gibt ein etwas anderes Beispiel sachlicher Verbreitung bei gleichzeitiger Verstellung des wirklichen Themas.

FkL. "Wenn das Wort Leistung gebraucht wird, muß man sich nochmal klar werden, worin sich das ausdrückt, drückt sich das aus in der Zahl der abgesessenen Unterrichtsstunden, oder der Leistungsanforderung während der Unterrichtsstunden oder drückt es sich auch darin aus, was man außerhalb des Unterrichts, z.B. ob man Hausaufgaben tut oder nicht tut. Ich meine, eine Sache ist, wie der betreffende, wie der einzelne Lehrer seinen Unterricht gestaltet, ob er im Unterricht die Kinder fordert, ob sie dort schaffen müssen, ob sie da mehr aufnehmend tätig sind, ob sie mehr selber beitragen müssen. Eine andere Frage, wieviel Stunden

> sie tatsächlich haben, das ist die Frage der Verplanung und wieviel Stunden davon wirklich anstrengender Unterricht ist, oder wieviel davon mehr AG oder vielleicht auch Sport oder Spiel ist. Und das andere ist dann die Frage, was können sie außerhalb des Unterrichts noch schaffen. Und das sieht dann eben so aus, dem einen muß man dann viel Zeit zum Spielen geben, seiner Person nach, den anderen müßte man sie vielleicht nicht geben, aber das müßte man dann organisatorisch so machen, daß dann einfach festgesetzte Stunden da sind, wo der Hausaufgaben machen kann und da intensiv betreut wird, sei es in der Gruppe, sei es im Hausaufgabenstudium in der Schule irgendwie." 6)

Befragt man sich, was hier die Wirkung der sachlichen Leere bei gleichzeitig sichtbaren Realitätszitaten ausmacht, stößt man auf eine Ähnlichkeit mit dem vorhergehenden Ausschnitt: der Realitätsbezug wird nur angedeutet, hier in Form von Fragestellungen, die unbeantwortet bleiben: " ... drückt sich das aus in der Zahl der abgesessenen Stunden ... oder drückt es sich auch darin aus, was man ... Eine Sache ist ... Eine ander Frage ... Und das andere ist dann die Frage ...".
Es gibt nur eine hypothetische Antwort: "aber das müßte man dann organisatorisch so machen, daß dann einfach festgesetzte Stunden da sind, wo der Hausaufgaben machen kann ..."

Der Beitrag dieses Lehrers verläuft sich in Einzelheiten, die als Fragen oder Möglichkeiten auftauchen. Dieses Verlaufen ließe sich aufhalten, wenn diese Einzelheiten konkret auf Vorgänge und Personen bezogen würden. Dann würde dieser Realitätsbezug fruchtbar werden. Da aber FkL nur allgemein und eben nur von Möglichkeiten spricht (die keine Realitäten, sondern eben nur die Möglichkeiten von solchen sind), diese aber nicht auf die wirklich erfahrenen Situationen rückbezieht, kann diese Leistungsdiskussion auf einer Ebene geführt werden, wo keine w i r k l i c h e n Fragen gestellt werden können, weil es stets genauso mögliche Gegenmöglichkeiten gibt. Solange man sich in dieser Art von "Möglichkeits-Realität" befindet, kann daher auch nichts wirklich entschieden werden, weil die tatsächliche Realität aus der Menge möglicher

---

6) VI, 9

Realitäten gewichen ist. Es findet nur ein Scheingefecht mit möglichen Realitätsbildern statt. Aus dieser Affäre kann man sich nur durch wirkliche Konkretisierung ziehen.

Der Realitätsbezug wird hier also, anders als im vorhergehenden Beispiel, durch die Andeutung möglicher, aber nicht unbedingt tatsächlicher, konkreter Probleme, die auf der Ebene der Realitätsbilder bleiben, hergestellt. Beide Beispiele aber stimmen darin überein, daß der jeweilige Realitätsbezug nur angeschnitten wird. Dadurch wird eine Häufung von Realitätsandeutungen ermöglicht, deren Gesamtheit die diskutierte Frage mehr verstellt als beantwortet. Andeutung und Häufung hindern nämlich daran, daß sich die Probleme tiefer in die Emotionen der Beteiligten verfolgen lassen und sich dort verankern. Trotz der sichtbaren Realitätsbeziehungen können daher beide Beispiele die Realität des Problems vernebeln.

Eine solche Entkonkretisierung durch Ausbreitung muß nicht dem Einfluß eines einzelnen Diskussionsredners zugeschoben werden, sondern kann sich auch über einen ganzen Gesprächsabschnitt erstrecken.

Im Zusammenhang der gleichen Bestandsaufnahme über die Arbeit des Projekts, aus welcher auch die beiden obigen Belegstellen stammen, wird auch über die sozialpädagogisch-therapeutischen Spielgruppen gesprochen. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, ob nicht die legere Haltung des Gruppenleiters in diesen Gruppen die Verwöhnung der Kinder fördere.

Ausgehend von der Frage einer Erzieherin (VI, 39) wurde lange, an Hand weniger Beispiele, über die möglichen negativen Auswirkungen allzugroßer Spendierfreudigkeit des Gruppenleiters auf die Anspruchshaltung der ihm anvertrauten Kinder diskutiert. Auch die Erzieher sind an diesen Auseinandersetzungen intensiv beteiligt. Als die Diskussion sich von den konkreten Beispielen löst, verstummen die Erzieher und nur noch Lehrer und Heimleiter sprechen allgemein über mögliche Situationen

der Verwöhnung in der Spielgruppe und die möglichen Nachteile daraus für die Kinder. Die Allgemeinheit der Gesprächsebene erhellt sich daraus, daß nicht mehr von den wirklichen Realitäten, sondern nur noch von hypothetischen, von möglichen Realitäten gesprochen wird. Man erkennt die Parallele mit den beiden obigen Beispielen. Dann macht die Diskussion einen Sprung. Von der Frage der übertriebenen Anspruchshaltung der Kinder (KzL: "Die Anspruchshaltung halte ich auch noch nicht für ausdiskutiert ..." VI, 52) wendet sich das Gespräch den Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung in den Heimgruppen zu.

HL. "... Das Betthupferl, was ist es anderes, was ist es anderes als Bedürfnisbefriedigung." 7)

Es folgt unmittelbar darauf das Problem, daß die Schule nicht nur auf Bedürfnisbefriedigung aus sein kann, wobei die Schule das normale Leben vertritt:

HL. "Da sind wir bei eins, Unterstufe und Oberstufe, nicht? Welche Bedürfnisse kriegen Sie in ihrem Leben alle befriedigt? Welche Bedürfnisse kriegen Sie vom Leben alle befriedigt? Es gibt einen Satz, ... das ist so." 8)

Die bittere Situation, einem Kind seinen Heimaufenthalt zu begründen, führt plötzlich aus der Frage um die Bedürfnisbefriedigung heraus.

HL. "Herr FrL., begründen Sie mal einem Kind ... (Heim) daß es nicht zu Hause ist, begründen Sie das mal ..." 9)

Das Schwierige im Heim scheint zu sein, die harten, unvermeidlichen Realitäten mit der Notwendigkeit zur Bedürfnisbefriedigung zu vereinen. Der notwendige Unterricht kann auch mal wichtiger sein als Bedürfnisbefriedigung in der Spielgruppe.[10] Wenig später schließt sich die Frage nach der Möglichkeit von Therapie bei Kindern an, die schon bald aus der Schule entlassen werden[11] und unmittelbar darauf die Frage, ob das Heim

---

7) VI, 53
8) a.a.O.
9) a.a.O.
10) ebenda, S 54
11) VI, 55

nicht in der Förderung bestimmter Kinder versagt habe.[12] Endlich dehnt sich das Gespräch auch noch auf den Begriff der Leistung aus,

WbL. "Aber der Begriff der Leistung ist nun mal durch Zensur geprägt, das ist draußen genau so ..." 13)

und kulminiert schließlich in einer Phantasie des Heimleiters von einer neuen Konzeption des Heimes.

HL. "Darf ich mal einen ganz anderen Gedanken reinwerfen? Das hängt an sich, der geht mir schon lange durch den Kopf. Ich habe ihn aber nicht zu Ende gedacht, um das gleich vorweg zu sagen. Ist es nicht notwendig, und zwar wird es nicht immer mehr notwendig sein, durch das Herabsetzen des Aufnahmealters, daß unsere Schule mehr und mehr den Charakter des Durchgangs haben muß? ..." 14)

Die Menge der - durchaus konkretisierbaren - Themen, die in einem Zeitraum von etwa einer halben Stunde angesprochen werden, verbietet direkt eine vertiefte Beschäftigung damit. So verwundert es nicht, daß diese Problemkreise alle nur assoziativ und kurz angeschnitten werden. Die oberflächliche Berührung von vielem stellt sich, als ein schwer überwindliches Hindernis, wirklichen Entscheidungen über die angeschnittenen Fragen in den Weg. Man kann nicht ausschließen, daß dieses Ausweichen eine unbewußte Taktik ist, sich den brennenden Problemen nicht zu stellen, wobei diese Taktik ihren Erfolg dadurch zu sichern sucht, daß sie eine Menge relevanten Materials anführt und damit oberflächlich auf die Menge des bearbeiteten Stoffes verweisen kann.

Der letzte Beitrag des Heimleiters leitet zu einer neuen Möglichkeit, das Objekt zu verlieren, ohne den Anschein des Objektbezugs aufzugeben, zur Grundsätzlichkeit.

1.3. GRUNDSÄTZLICHKEIT

Bewegt sich die Rede in der Allgemeinheit noch in einem Feld zwischen konkreter Realität und reiner Theorie, läßt sie darin

---

12) VI, 55/56
13) VI, 57
14) VI, 57

noch einen Bezug zur realen Basis erkennen, so hat die Sprache der Grundsätzlichkeit diese Realitätsbeziehung weitgehend aufgegeben. Sie beansprucht eine eigene Realität von Annahmen und Maximen, die meist weniger über die Realität aussagen, auf die sie angewandt werden, als über die p s y c h i s c h e Realität derjenigen, die sie anweden.

Die Grundsätzlichkeit unterscheidet sich zunächst nur einmal graduell von der Allgemeinheit dadurch, daß sie noch weiter weg von der Realität angesiedelt ist. Ein zweites Merkmal entfernt sie von dieser jedoch noch stärker: sie bildet gleichsam eine eigene Realitätsdimension über der empirischen Basis aus, zu welcher sie nurmehr in einem sehr oberflächlichen und teilweise auch gewaltsamen Bezug steht.

Das erste Beispiel fügt die Grundsatzdiskussion wiederum in einen Prozeß zunehmender Entkonkretisierung ein. Und dies - wie bei den Beispielen von Allgemeinheit auch - wiederum nicht zum Nutzen des Diskussionsfortschrittes, nämlich um der Realität eine Bedeutung zu entlocken, sondern, um sich an die Stelle der Betrachtung der Realitäten zu setzen. Das ermöglicht bestenfalls ein Sichfügen der Realitäten nach einem vorgesetzten Grundsatzkorsett, aber kein allmähliches Begreifen der Realitäten aus deren aufmerksamer und viel-sinnlicher Betrachtung.

Der folgende Diskussionsausschnitt ist wiederum dem Beginn der II. Sitzung entnommen. Es sollte eine Bestandsaufnahme der bisherigen Arbeit des Projektes und seiner Auswirkungen im Heim gemacht werden. Diese jedoch verlor sich sehr schnell in eine oberflächliche Erörterung von verschiedenem Rollenverhalten in unterschiedlichen, nicht konkret ausgeleuchteten Situationen. Schon dort klang die grundsätzliche Frage nach dem einheitlichen Erziehungsstil an, eine Frage, die die Erzieher schon vor dieser Diskussion in einem Diskussionspapier zur Erörterung aufgeworfen hatten. Wenig später wird diese Frage wieder aufgegriffen:

HL. "Ich würde den Antrag von Frau AtE und Frl. SkE unterstützen und von Herrn ... (PL) Daß ... die Fragen da, die die Erzieherinnen aufgestellt haben, jetzt Punkt für Punkt durchsprechen, durchgegangen werden ..." 15)

Man einigt sich darauf, die Frage eins aus dem Papier der Erzieher zu diskutieren. Sie lautet: "Ist es für ... (das Heim) nicht notwenig, daß eine möglichst einheitliche Ausrichtung in der Erziehung im Interesse der Kinder erforderlich ist?" 16) Diese nun sehr grundsätzliche Frage verlangt nach Konkretisierung.

WbL. "Ich möcht bitten, daß die Fragesteller präzisieren, was sie unter einheitlicher Ausrichtung sich vorstellen. Da müßte man einfach mal eine Konkretion haben, damit man sehen kann ... Würde ich drum bitten, daß mir gesagt wird, wie das z.B. aussehen könnte, ein Erziehungsstil.

JgE. Z.B. bei uns in der Gruppe ist Sitte, wer unter sechzehn raucht, wird bestraft. In der Schule, nicht allgemein, aber wird z.T. ab 14 freien Lauf gegeben, fürs Rauchen. Für uns in der Gruppe unmöglich.

WbL. Danke. Weiter bitte, das langt mir nicht.

AtE. Ja, z.B. von der Absprache, daß die Kinder, wenn sie die Gruppe verlassen, sagen, wo sie hingehen. Scheint mir durchaus normal zu sein, würde ich von der Familie ___ auch erwarten. Und eine Einheitlichkeit sehe ich darin, daß Rücksicht darauf genommen wird, auch von den Lehrern und das akzeptiert wird. Das würde so aussehen, daß die Kinder nicht zuerst zu einem Zeitpunkt bestellt werden z.B., der nicht vorher vereinbart ist. Das ist einfach auch für uns 'ne gewisse Verantwortung in manchen Sachen ___." 17)

Doch nun scheint bereits genügend Realitätsbezug hergestellt, um sich an die grundsätzliche Beantwortung der Frage zu wagen. Der HL fährt fort:

HL. "Ich möchte sagen, was einheitlich nicht heißt. Einheitlich kann nicht heißen, daß jeder in eine bestimmte Jacke hineingezwängt wird. Einheitlich kann nicht heißen, daß jeder gegen seine Überzeugung arbeitet. Einheitlich kann nicht heißen, daß jemand sich in seiner eigenen Person eingezwängt und vergewaltigt

---

15) II, 5
16) Anhang zu I
17) II, 6

> fühlt. Einheitlich heißt aber aus meiner Sicht auf jeden Fall, daß jeder die Person des anderen achtet, in dem was er tut. Einheitlich heißt auch daß Absprachen, die getroffen worden sind, als Absprachen hingenommen werden. Einheitlich kann nicht heißen, daß eine Maxime aufgestellt wird, eine pädagogische Maxime, der sich jeder zu unterwerfen hat. Das was bisher, und ich muß das einmal ganz deutlich sagen, und bis zum heutigen Tag die ... (Heim) auszeichnet, ist, daß jeder in seiner Weise, in seiner Art und in seinen Möglichkeiten das tut, was er für richtig hält und das was er tun kann. Und ich würde sagen, wenn diese Einheitlichkeit von jedem akzeptiert und angenommen wird, und reflektiert wird, meine ich, daß die Frage der Einheitlichkeit eine unerläßliche Voraussetzung ist. Das sage ich von den Erwachsenen und ich meine, daß die Kinder in Angstzustände gesetzt werden, und das erlebe ich täglich, wenn bestehende Abmachungen, bestehende Absprachen von einzelnen durchbrochen werden. Von daher ist für Kinder eine Einheitlichkeit hinsichtlich der Absprachen notwendig. Eine Einheitlichkeit im Sinne einer Uniformierung katastrophal in der Wirkung." 18)

Die konkrete Ebene wird abrupt verlassen. Es bleibt nicht einmal eine Verbindungslinie zwischen empirischer Basis und grundsätzlicher Definition spürbar. Es tut sich eine Kluft zwischen beiden Ansätzen auf, die nicht überbrückbar, sondern nur übersprungen werden kann. Die Distanz zwischen Realität und dem Begriff, der auf sie angewandt werden soll, ist größer geworden, als bei der Allgemeinheit, so groß, daß es schwer fällt, beide miteinander zu vereinbaren. Man könnte diesen Vorgang auch als Trennung in zwei nicht recht miteinander verknüpfte Ebenen beschreiben. Die grundsätzliche Bestimmung ist dabei nicht Stück für Stück aus der Einsicht in die Realitäten hervorgegangen. Vielmehr hat sich die Beziehung genau umgekehrt: es wird von oben her, von dieser zweiten Ebene her definiert, was Einheitlichkeit in der Realität zu sein hat. Ob sich die Realität diesem Ansinnen wohl fügt?

Diese Trennung von der Realität und die Bildung einer eigenen Metaebene, von der aus die Grundsätzlichkeit operiert, wird im nächsten Beispiel noch deutlicher. Hier taucht diese Trennung in zweifacher Form auf: einmal formal, wie oben, durch den Auf-

---

18) II, 6/7

schwung in die Ebene der Grundsätzlichkeit. Sie wird aber gleichzeitig auch inhaltlich dadurch erläutert, daß das Grundsatzthema gerade das des Theorie-Praxis-Verhältnisses ist.

Zu Beginn der zweiten Sitzung dieses Tages, nach der Essenspause, stellt sich die Frage eins, nach einem einheitlichen Erziehungsstil, wieder. Die Erzieher sind mit den bisherigen Antworten unzufrieden. Vor allem soll der PL., der sich bislang zurückgehalten hat, einmal dazu Stellung nehmen. Das sieht nun so aus, daß er den einheitlichen Erziehungsstil als etwas ansieht, was aus der konkreten Zusammenarbeit aller erst allmählich hervorgehen soll. Das läßt die Erzieher unzufrieden, denn sie möchten die Diskrepanzen, die sie erleben und unter welchen sie leiden, möglichst schnell beseitigt wissen. Dieser Zustand könnte durch vorübergehende Absprachen gemildert werden. Doch der mühsamen Zusammenarbeit, bis man einen "gemeinsamen Erziehungsstil" gefunden hat, steht entgegen, daß man die Zeit nicht findet, um die nötigen Diskussionen und Absprachen zu treffen, die diesen Prozeß vorantrieben würden. Außerdem steht den Erziehern und einigen Lehrern die Sorge im Weg, daß sie glauben, durch das Projekt würden Forderungen aus der Theorie an sie herangetragen werden, an die sie sich im Laufe der Zeit a n z u p a s s e n hätten. Statt diese Befürchtungen durch konkrete Beispiele zu zerstreuen, hebt sich die Diskussion nun ins Grundsätzliche - ohne Erfolg, wie sich vorhersagen läßt, denn die Frage nach dem Weg zu mehr Einheitlichkeit im erzieherischen Verhalten wird dadurch nur noch mehr maskiert und keineswegs beantwortet. Doch sollen zunächst die Beiträge für sich sprechen:

FkL "... Frau AtE hat vorhin auf die Theorie einerseits und die Praxis andererseits abgehoben und eben festgestellt ... es geht jeder mit gewissen theoretischen Voraussetzungen an die Sache heran und unter dem Zwang der Verhältnisse und der konkreten Situation muß man eben oft sehr große Abstriche machen. Das geht ja auch dem Lehrer in der Klasse so, daß er zwar gern vieles so und so machen möchte und dann

kommt immer wieder die Situation, wo er es völlig anders machen muß und ich glaube, daß dieser Zwang für die Erzieher unter den zeitlichen Sonderverhältnissen und denen der großen Gruppe immer wieder besonders stark aufbricht, daß sie völlig anders verfahren müssen, als sie eigentlich von der Theorie her es vielleicht gern wollen.

PL. Ja, ich hatte gedacht, daß ich den Punkt Theorie vorhin mit meiner Antwort auch schon berührt habe. Es geht also nicht darum, eine bestimmte Theorie auf das Heim oder in irgendeiner Weise auf eine Situation überzustülpen, sondern in der Auseinandersetzung mit der Theorie und den praktischen Möglichkeiten, sozusagen den Weg zwischendrin irgendwo zu finden, wo er gerade von den Gegebenheiten her möglich ist. Da würde ich allerdings doch widersprechen, daß dieser Weg dann nicht so aussehen darf, daß er der Theorie völlig widerspricht, sondern er soll, zumindest nach meinen Vorstellungen, einen Kompromiß darstellen, aus den praktisch gegebenen Möglichkeiten und den theoretisch zu wünschenden Forderungen. Ich meine, da kann ich ja die Theorie wegwerfen, wenn -

FkL. Um es konkret zu sagen, bei einem Beispiel bei mir, es ergibt sich eine Schwierigkeit mit einem Schüler im Unterricht. Theoretisch weiß ich, ich würde diesem Schüler jetzt gerecht werden, wenn ich mit ihm im Moment jetzt reden könnte und versuche Schwierigkeiten bei ihm auszuräumen. Ich stehe aber unter dem Zwang der Verhältnisse in der Klasse, jetzt irgendwo weiterarbeiten zu müssen. Ich würde ihn gern jetzt von der Theorie her, in einen Raum für sich setzen, wo er sich ein bißchen abreagieren, mit einem Buch beschäftigen kann. Die Praxis sieht so aus, daß kein Raum dazu da ist, usw., und so fort, ich würde von der Theorie her oder von meinem besseren Wissen her es gern so machen, aber unter dem Zwang der Verhältnisse muß ich zu Notlösungen greifen. Und täglich an vielen, vielen Stellen.

PL. Aber zu möglichst optimalen, meine ich -

FkL. (Durcheinander) ___ die sind manchmal so unbefriedigend, daß man sagen kann, sie sind von der Theorie oder von dem, was man besser wüßte, himmelweit entfernt. Das sieht sogar so aus, daß ein Lehrer, der sich vielleicht vorgenommen hat, einen völlig sozialintegrativen Stil in seiner Klasse zu verwirklichen, eines Tages feststellt, heute muß ich mal an der und der Stelle ganz autoritär werden. Hab ich kürzlich

von einem Kollegen gehört, der gesagt hat, an der und der Stelle müßte ich, und muß ich jetzt gelegentlich autoritär werden. Und er schlug sich damit selber praktisch ins Gesicht. -

Psy. Können Sie nicht, das ist ein Irrtum. Ich muß zwischendurch eine autoritäre Maßnahme treffen, da gibt es gar nichts. Aber wenn ich eine sozialintegrative Haltung habe, dann spürt es das Kind. Nehmen wir den Extremfall, der hoffentlich nicht vorkommt, daß ich einem eine Ohrfeige gebe und das Kind weiß, in dem Moment konnte er nicht anders. Im Grunde ist er ja gar nicht so ___. Hier dürfen wir nicht alternativ denken.

FkL. Wird diese Ansicht allgemein geteilt?"[19)]

Die Diskutierenden geben sich offensichtlich der Hoffnung hin, daß durch eine theoretische Klärung des Theorie - Praxis - Verhältnisses ein Schritt vorwärts getan werden könnte zu einer Vereinheitlichung des pädagogischen Handelns. Das klingt wiederum so, als könnte die Einheit von oben her überstülpt werden und als könne man des mühsamen Weges, sie in den vielfältigen Winkelzügen der Praxis immer wieder zu suchen oder herzustellen, entraten.

Die Diskussion selbst spiegelt in ihrem Inhalt die Trennung, die auch in der Struktur der Diskussion zwischen realer Ebene und Grundsätzlichkeit aufzuzeigen ist. Theorie wird zu einer Ordnungsfunktion außerhalb der Realität, aber für diese Realität. Sie beansprucht eine eigene "Realität" über der "wirklichen Realität" und ihr Einfluß auf die "wirkliche Realität" ist der einer mehr oder minder gewaltsamen Korrektur. Man darf vermuten, daß ein Theorie - Praxisverhältnis, wie es in der obigen Diskussion zum Ausdruck kommt, das gebrochene Verhältnis zwischen Begriff und konkreter Situation theoretisch überhöht wiedergibt, welches bisher in der Struktur der Diskussion aufgezeigt werden konnte. Es ist gleichsam die theoretische Fixierung und Vollendung einer Redeweise, die sich allzuschnell über die Wahrnehmungen erhebt und es versäumt, sie in möglichst vielen Dimensionen auszukosten.

---

19) II, 31/32

Durch diese Verdoppelung des untersuchten Vorganges der Grundsätzlichkeit, sowohl in der Struktur der Diskussion als auch in ihrem Inhalt, konnte die Spaltung zwischen Realität und Rede deutlich gemacht werden. Mit der Grundsätzlichkeit wird eine neue eigenständige Dimension eingeführt, die sich nur schwer mit der Realität verbindet. Die Beziehung zwischen beiden stellt sich dar als eine Definition der Realität von oben her, als ein Aufzwingen vorgegebener Schemata auf die Realität, die durch solche Einschränkung des Blickwinkels von außen selbst nicht genügend Beachtung findet.

Es soll aber auch hier festgehalten werden, daß diese Kritik nicht jede Art von allgemeiner oder grundsätzlicher Redeweise trifft. Wenn die Grundsätze sich als Folgerungen aus einer empirischen Basis ergeben, trifft sie dieser Vorwurf nicht. Eine weitere Anmerkung mag ebenfalls angebracht sein. In den gegenwärtigen Erörterungen geht es nicht um die Aufhellung wissenschaftstheoretischer Zusammenhänge, sondern um die Klärung eines psychologischen Zusammenhanges zwischen Realität und ihrer innerpsychischen Repräsentanz. Es bleibt natürlich unbenommen daraus wissenschafttheoretische Folgerungen zu ziehen, doch dies ist hier nicht der Zweck und unterbleibt daher.

Die Argumentation aus einer grundsätzlichen Einstellung heraus erleichtert natürlich das Gespräch. Einmal ermöglicht sie den argumentativen Rückgriff auf bereits Vorweggedachtes. Zum zweiten bewegt sie sich in genau kalkulierbaren und definierbaren Bahnen. Kurz, sie spart sich den Kontakt mit einer Realität, die alles Vorweggedachte immer wieder auf die Probe seiner Richtigkeit stellt, sie spart sich das ständige Infrage stellen vorhandener Überlegungen und gestattet den (scheinbar) sicheren Aufenthalt in einem klaren Argumentationszusammenhang.

In Sitzung II taucht u.a. auch die Frage nach der Nützlichkeit der sozialpädagogisch-therapeutischen Spielgruppen auf. Man erinnere sich, diese Spielgruppen waren im Vorfeld therapeutischer Arbeit angesiedelt worden und zu dieser hin (noch)

nicht klar genug abgrenzbar. Das brachte im Einzelfall Schwierigkeiten und Grenzüberschreitungen mit sich. Wegen dieser Unklarheiten und Schwierigkeiten fanden diese Gruppen die meiste Kritik vor allem durch die Heimleitung und durch eine Lehrerin, die sich gerade in der Ausbildung zur Psychagogin befand. Nun gab es genügend Einzelfragen, an denen man Schwierigkeiten mit diesen Gruppen hätte aufhängen und durchsprechen können. Einer notwendigen Abgrenzung zwischen diesen Spielgruppen und Kindertherapie wären solche Auseinandersetzungen sehr nützlich gewesen. Doch sie wurden grundsätzlich geführt, wie das folgende Beispiel zeigt:

WtL. "Ja aber erst, wenn das wirklich akut ist in diesen Gruppen. Das ist keine Schulfrage, Herr ... (PL). Ich für meinen Teil sage zum jetzigen Zeitpunkt, ich mache das nicht mehr mit den Gruppen, weil ich es unverantwortlich finde, mit einer Gruppe zu arbeiten, ehe ich mehr Erfahrungen habe. Vielleicht wenn ich in fünf Jahren Erfahrung habe mit Einzeltherapie, sage ich, ich mache es und dann ist das keine Schulfrage, sondern ist für mich eine Frage dessen, der Qualifikation dessen, der es macht, wirklich.

PL. Es ist insofern eine Schulfrage, als nämlich Gruppentherapie von anderen Voraussetzungen ausgeht, als Einzeltherapie. Die Basis kann unter Umständen die gleiche sein, aber das, was mit Gruppentherapie geschieht, sieht anders aus, als in der Einzeltherapie, insofern kann ich nicht sagen, daß Beobachtungen aus der Einzeltherapie einfach in die Gruppentherapie zu übertragen sind.

WtL. Das meine ich auch.

PL. In der Gruppentherapie bin ich z.B. nicht darauf aus, um hier ein Beispiel zu nennen, zumindest nicht immer darauf aus, möglichst jedes Kind einzeln möglichst lange und intensiv zu beobachten. Ich beobachte nicht die einzelnen Kinder, sondern den gesamten Gruppenprozeß. Und das ist, finde ich, eine ganz andere Sache, als wenn ich ein einzelnes Kind beobachte, wenn es spielt. Und wenn ich mich im Beobachten eines einzelnen Kindes geübt habe, dann heißt das noch lange nicht, daß ich damit auch fähig bin, Gruppen besser zu beobachten. Das sind für mich zwei völlig verschiedene Paar Stiefel.

WtL. Ich glaube doch, daß ich etwas geschulter im Beobachten von Prozessen bin ___.

HL. Der Treffpunkt zwischen euch beiden ist jetzt falsch. Der Ansatzpunkt ist nämlich von Ihrer Person her, nämlich der Person S und der Person WtL. Ich glaube, wir sollten den Ansatzpunkt etwas anders nennen, nämlich ... von den Kindern her. Da ist der Ansatzpunkt, nicht bei irgendeinem Erwachsenen.

WtL. Ja, und um der Kinder willen meine ich, muß man besser qualifiziert sein, als wir es sind in den Therapiegruppen. Das meine ich." 20)

Es klingen die Fragen verschiedener tiefenpsychologischer Schulen an, die Unterscheidung zwischen Einzel- und Gruppentherapie, die Frage der diesbezüglichen Ausbildung und schließlich die hehre Frage der Verantwortung vor dem Kind. Um welche konkreten Belange es geht, tritt mit keinem Wort ins Offene. Der PL zettelt einen Schulstreit an und weicht damit der Auseinandersetzung um die problemzentrierten Einwände der Lehrerin aus. Von der Sicherheit der jeweiligen theoretischen Schulposition her läßt sich dann trefflich streiten, denn keine der beiden Positionen wird durch konkrete Fakten wirklich in Frage gestellt. Die Grundsätzlichkeit der Diskussion garantiert also eine gewisse Beliebigkeit der Argumentation, einer Argumentation, die nur um ihre innere Schlüssigkeit bedacht sein muß, nicht aber erpicht auf Glaubwürdigkeit vor der Realität. Dies gibt den Diskutierenden viel mehr Möglichkeiten. Die Realität ist völlig aus dem Blickfeld verschwunden und ersetzt durch die Beliebigkeit, Klarheit oder Unerschütterlichkeit reiner Theorie.

Was aus den angeführten Beispielen illustriert werden sollte, läßt sich in wenigen Begriffen zusammenfassen. Durch die grundsätzliche Redeweise tritt zum einen die Rede in Entfernung zu einer gemeinten realen Sache. Diese Distanz nimmt das Ausmaß einer Kluft an, durch welche sich die Realität und das grundsätzliche Denken getrennt gegenüberstehen. Sie bilden zwei von einander unabhängige "Realitäten", die nur gewaltsam miteinander vermittelt werden können. Diese Trennung erlaubt dem

---

20) II, 56

Denken eine gewisse Beliebigkeit gegenüber der Sache, sofern es nur einige immanente logische Regeln einhält. Die äußere Realität wird zugedeckt und versteckt durch die zweite innerpsychische Realität der Grundsätzlichkeit. Man muß dies als einen Verlust der Realität beklagen, an einer Stelle der Gespräche, an welcher es um die Realität erzieherischer Praxis geht. Durch die Grundsätzlichkeit wird ihr der notwendige und gebührende Platz in der Auseinandersetzung beschnitten.

1.4. FORMALISIERUNG

Die nächste hier zu beschreibende Weise von Entkonkretisierung, die Formalisierung, ähnelt der vorangegangenen. Ähnlich wie die Grundsätzlichkeit, reduziert auch sie den Bezug zur konkreten Situation. Begibt die Grundsätzlichkeit sich auf ein Gebiet theoretischer Abstraktion, um dort mit den bloß g e d a c h t e n Phänomenen Kulissenrücken zu betreiben, das sich alsbald und leicht, vorgesetzten, abstrakten Vorstellungen fügt und in einem, leider realitätsfernen Raum, eine magische Bühne des Einverständnisses und der Integration ausstattet, so verlegt sich die Formalisierung auf das Gebiet personenferner Organisation. Diese Organisation spielt mit den Personen, wie mit beliebigen Objekten, rechnet nicht mit deren individueller Reaktion. Es leuchtet ein, Probleme schwinden, je mehr das Subjekt aus dem Raum ihrer Verhandlung ausgesperrt wird, denn nur das Ich kann die Probleme des sozialen Feldes empfinden und wahrnehmen.[21] Je mehr aber das Subjekt samt seinen Wahrneh-

---

[21] Sandler und Joffee, (1969) S 471, Auf dem Weg zu einem Grundmodell der Psychoanalyse,
Die Autoren verbinden in ihrem Grundmodell untrennbar Wahrnehmungen und Gefühlszustände:"Wir knüpfen daran den Gedanken, daß die gesamte Entwicklung unseres Wissens von der ""Welt"" durch die Verbindung von ideomotorischen Erlebnisrepräsentanze mit Gefühlszuständen zustande kommt. Selbst die höchste Form symbolischer Repräsentanz wird erst durch ihre direkten oder indirekten Verbindungen mit Gefühlen sinnhaltig, ja sie wird durch diese Verbindungen überhaupt erst geschaffen. In diesem Sinn gibt es überhaupt keinen rein kognitiven oder intellektuellen Vorgang ...
Der Apparat ist also fortwährend mit Problemlösungsprozessen befaßt, und das Grundproblem ist in jedem Falle die Regulation von Gefühlen ... die für den Apparat akzeptable Lösung stellt den zu einem gegebenen Zeitpunkt (und in Anbetracht der individuell verfügbaren Hilfsmittel) bestmöglichen Kompromiß zwischen verschiedenen ""guten"" und ""schlechten"" Gefühlen dar, die erlebt oder antizipiert werden."

mungen und Reaktionen aus der Problembewältigung herausgehalten wird, desto bedeutungsloser, ja sogar "falscher" werden die gefundenen Lösungen für das Subjekt. So bedeutet die Formalisierung, Ausweichen vor der spürbaren Bedeutung, vor allem wenn diese gefährlich empfunden wird. Sie bewältigt dies auf zwei Wegen: einmal durch weitgehende Verhinderung von Emotionalität, zum anderen indem sie formale Hindernisse scheinbar unüberwindbar aufbaut.

1.4.1. FORMALISIERUNG REDUZIERT DIE EMOTIONALE BRISANZ

Ein erstes Merkmal dieser Formalisierung ist die Abspaltung der Emotionalität; mit ihr geht einher eine Einschränkung des Bedeutungs- und Sinnhintergrundes[22]. Der assoziative Hintergrund, der "Hof" eines Begriffes, eines Sachverhaltes wird möglichst vollständig eingeschränkt.

22) Wygotski siedelt die Worte in einem Hof von Bedeutungen an. Sie erhalten ihren Sinn einerseits aus dem Kontext, in den ein Wort eingefügt ist, wie auch aus der Summe der im jeweiligen Bewußtsein enthaltenen Bedeutungsvarianten.

"Diese Bereicherung des Wortes durch einen Sinn, den es aus dem ganzen Kontext in sich aufnimmt, zeigt die Dynamik der Bedeutungen. Aus dem Kontext, in den das Wort hineingeflochten ist, nimmt es i n t e l l e k t u e l l e und a f f e k t i v e (Hervorhebungen vom Verf.) Inhalte auf und bedeutet so mehr oder weniger, als in seiner Bedeutung enthalten ist, wenn wir es isoliert und außerhalb eines Kontextes betrachten: mehr - weil sich der Kreis seiner Bedeutungen erweitert und sich dabei noch mit neuen Inhalten erfüllt; weniger - weil die abstrakte Bedeutung des Wortes begrenzt und durch den gegebenen Kontext verengt wird ... Der wirkliche Sinn jedes Wortes wird letzten Endes durch den ganzen Reichtum der im Bewußtsein existierenden Momente bestimmt, die sich auf das beziehen, was durch das betreffende Wort ausgedrückt wird." Wygotski S 344 (1974)

Im Extremfall bildet ein Wort ein "Sinnkonzentrat", das - wie der Titel eines Buches - den "Sinngehalt des ganzen Werkes real in einem Wort" enthält. a.a.O. S 347

Formalisierung wäre demnach eine Einschränkung des Sinnes durch den Kontext, in welchen ein bestimmtes Problem per Begriff gestellt ist. Dabei wird hier die Vorstellung gebildet, daß der Kontext, der die Bedeutungen beeinflußt, in einer mündlich geführten Diskussion auch durch nichtverbale Mittel, wie Gestik, Klang, Lautstärke usw. gebildet wird, also reichere Ausdrucksmöglichkeiten besitzt, als in der geschriebenen Sprache.

Ein deutliches Beispiel für diese Reduktion des gesamten Sinnhintergrundes findet sich in der ersten der gemeinsamen Sitzungen. Es ist dies die erste ausführliche Auseinandersetzung über die Probleme des Projekts. Erzieher, Lehrer, Heim- und Projektleiter nehmen an dieser Aussprache teil. Sie wird von starken Emotionen getragen und damit vermutlich auch von ebenso starken Verdrängungen, denn anstelle von Erfolgsgefühlen hat sich, nach den Schilderungen der Erzieher, ein Chaos eingestellt.

Dieses Chaos sei das Resultat des neuen freizügigen Umgangsstiles, der durch das Projekt propagiert wurde. Dadurch würden bislang gültige Ordnungen über den Haufen geworfen, Kinder überließen sich ungezügelt und blind ihren unmittelbaren Bedürfnissen, Lehrer kümmerten sich nicht um die Ahndung von Übertretungen; schließlich gebe es keine anerkannten und einheitlichen Haltungen mehr gegenüber den Kindern. Ferner sei die Partnerschaftlichkeit der Erwachsenen untereinander verlorengegangen und damit die Zusammenarbeit auf Null geschmolzen. Dies ist wahrlich ein brodelndes Gemenge an Konfliktstoff, viel zu umfangreich und zu gefährlich, um seiner Herr werden zu können, scheint es.

Mit dem Stichwort "Z u s a m m e n a r b e i t" stellt sich die Möglichkeit einer formalen Reduktion des brisanten Problemwulstes ein. Er wird zunächst auf das Thema des I n f o r m a t i o n s a u s t a u s c h e s eingeschränkt, so als ob sich darin das Problem der Zusammenarbeit erschöpfen würde. Dies wiederum ermöglicht in einem zweiten Schritt die Einschränkung der Diskussion auf die organisatorischen Möglichkeiten, die zur Verfügung stehen, um Informationen auszutauschen.

"Einige rechtfertigen sich nun, warum sie bisher nicht genügend in die Gruppen gegangen sind. Z.B. FrL mußte erst ein Gespür dafür finden, wann er zu den Erzieherinnen hingehen kann. Früher sei es auch möglich gewesen, z.B. in der morgendlichen Andacht kurze Informationen auszutauschen - Hausgemeinde. Heute fehlt es an der technischen Möglichkeit einen Zeitpunkt zu finden, an welchem man die betreffenden Leute aufsuchen kann, antreffen kann, um kurze Informationen auszutauschen oder einen

Termin zu vereinbaren. Offensichtlich war es bisher nicht möglich, daß einzelne sich jeweils einen Termin mit der betroffenen Erzieherin ausmachten, um gemeinsame Probleme zu besprechen." 23)

Und nun stürzen sich die Diskussionsteilnehmer mit sachlicher Energie auf die Erarbeitung von organisatorischen Möglichkeiten, die einen besseren Informationsaustausch und damit wieder zunehmende Zusammenarbeit ermöglichen könnten. Der heiße Brei der Probleme bleibt umgangen, was sich auch darin zeigt, daß er bis zum Ende des Projekts unangetastet bleibt und im Verlauf der Diskussionen noch zahlreiche andere Möglichkeiten des Ausweichens auf den Plan ruft.

Nun könnte man sich vorstellen, daß eine Vereinzelung, bei welcher man sich einem organisatorischen Detailproblem gewidmet hat, wieder in den gesamten assoziativen und emotionalen Zusammenhang zurückgebettet wird. Vereinzelung erwiese sich als fruchtbare Erweiterung oder Vertiefung, wenn sie immer wieder der Rücknahme ins Ganze dialektisch gegenübergestellt würde. Bei den hier angeführten Beispielen erfolgt eine solche Rücknahme jedoch nicht und die Formalisierung bleibt der einzige Weg, der zur Problemlösung beigezogen wird.

In der zweiten gemeinsamen Sitzung taucht das oben angeschnittene Problem der Zusammenarbeit wiederum auf, diesmal in der Frage nach einem gemeinsamen Erziehungsstil. Motiv für diese Frage ist die Sorge, daß die Kinder Schaden nehmen könnten, wenn sie zwischen einem "laissesz faire Stil", in der Schule, und einem notwendig mehr an Ordnungen orientierten Stil, in der Heimgruppe, hin und her geworfen würden. Was sich an tiefer liegenden Motiven hinter diesem Problem noch verbirgt, wird später zu untersuchen sein. Es genügt hier festzuhalten, daß das Thema des einheitlichen Erziehungsstiles in der Diskussion große Leidenschaftlichkeit entzündet und dadurch verrät, daß es einen wichtigen Lebensnerv in der Arbeit der Pädagogen trifft. Dieses Entbrennen leidenschaftlicher Emotionen scheint wiederum den Versuch herbeizuführen, das sachliche Problem von

---

23) I, 4; Von der ersten Sitzung existiert kein Wortprotokoll. Das zusammenfassende Sinnprotokoll stützt sich aber auf eine Tonbandaufzeichnung dieser Sitzung, sodaß grobe Sinnverzerrungen unwahrscheinlich sein dürften.

seinem emotionalen Untergrund abzuspalten, indem es in ein formales Problem umgewandelt wird, diesmal in ein Zeitproblem.

AtE. "Aber ich lebe ja in dieser Gemeinschaft, ich meine mit den Kindern zusammen und die Schwierigkeiten kommen ja meistens von außen her, die ich mit jemandem anders klären möchte ___ dann muß ich doch mal fragen, ob da irgend etwas gewesen ist, mal ganz konkret gesagt. Aber oft werden das eben Sachen sein, die reingetragen werden und da habe ich nicht immer die Möglichkeit.

KzL. Greife ___ Erzieherbesprechung auf, daß sie dort Luft machen, ___ wenn es ein allgemeineres Problem ist, das da dann an die Lehrer herangetragen - und wenn ___ oder eine andere Gruppe.

AtE. Ich meine, was wir tun ist jetzt die Besprechung mit Herrn H., ganz sicher ist das eine große Hilfe, aber ich frage mich, ob das reicht, denn das ist ja auch ein weiter Weg.

KzL. ___ Zeitproblem.

AtE. Ja

(Gemurmel um Rednerliste)

SfE. Ich möchte ganz dick unterstreichen, daß es für die Erzieher wirklich ein Zeitproblem ist und zwar gar kein kleines.

HL. Hört mal - Entschuldigung, ich muß jetzt unterbrechen ich will also einfach mal jetzt klipp und klare Informationen sehen, Informationen sehen, was sich hinter diesem Wort Zeitproblem verbirgt. Ich bin nämlich überzeugt, daß viele von denen, die hier sitzen, dieses Problem nicht so erkennen." 24)

Die Fortsetzung der Diskussion bleibt zunächst nicht am Zeitproblem hängen, sondern bedient sich einer anderen Form der Brisanz des Konkreten zu entgehen, der Verallgemeinerung. Die wurde oben bereits dargestellt. Wenig später jedoch, macht der HL den Gedankenfaden wieder dort fest.

---

24) II, 31

HL. "Entschuldigung, ich muß jetzt einfach autoritär werden. Ich muß noch einmal sagen, es ist jetzt notwendig, den Zeitfaktor und den Belastungsfaktor auf den Tisch zu legen. Ich muß das noch deutlicher sagen, es gibt hier Leute im Kreis, die das nicht wissen, das kann man ihnen nicht vorwerfen, so sagt doch, was ihr tut, damit das mal klar wird. Damit endlich mal Mißverständnisse ausgeräumt werden. Es ist doch gar nicht das Mißverständnis da, daß das, was in der Schule geschieht, im Grunde beanstandet wird. Das Mißverständnis ist es doch gar nicht. Das Mißverständnis rührt doch daher, daß die Gruppe von sich meint, die wissen nicht, was da geschieht. Und das Unbehagen der Schule rührt doch daher, wir wissen gar nicht, was da geschieht. Nun kann natürlich ___ der Vorwurf kommen, ja warum kommt ihr denn nicht. Es ist doch eine Tatsache, daß wenig kommen, also nun sagts doch mal bitte. Damit wir praktisch werden.

SfE. Der Krieg, der Alltagskrieg der Kleinigkeiten fängt morgens an 1/4 nach 6 ... . 25)

Man überhört nicht leicht den massiven Druck, mit welchem der Zeitfaktor wieder in den Mittelpunkt gerückt wird. Ganz ausdrücklich werden andere Faktoren als Ursachen für Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit ausgeschlossen und ausschließlich auf den Faktor zeitliche Belastung geschoben. Es kann daher nicht ausbleiben, daß nun aufgezählt werden muß, was alles tagsüber für die Erzieher zu tun ist, um zu dokumentieren, daß eben keine Zeit mehr für aufwendige Zusammenkünfte, Informations- und Aussprachеveranstaltungen übrig ist.

Auch dieses Beispiel bestätigt den großen Vorteil, der durch die Formalisierung eingebracht werden kann. Sie ermöglicht eine drastische Verminderung gefährlich erlebter Emotionen, die mit einer Sache verknüpft sind, bis hin zu scheinbar unschädlicher Beseitigung durch Abspaltung. Freilich ist damit auch eine Entpersönlichung des Problems verbunden, es wird nicht mehr in seinen Beziehungen zu den Personen gesehen, die es lösen wollen, sondern als ein vom Subjekt getrenntes Problem an sich. Daß dies einer radikalen Vereinfachung des Lösungsweges Vorteile bringt, mag durch das nächste Beispiel belegt werden.

---

25) II, 33

Die Entschärfung von emotionaler Brisanz, durch deren Abspaltung über die Formalisierung des Problems, erleichtert seine Lösung insofern, als sie sich nicht mit der Sprödigkeit der Sache, tiefen Gegensätzlichkeiten der Meinungen, unauflöslichen Widersprüchlichkeiten der Wahrnehmungen herumschlagen muß. Die formalen Lösungsbestrebungen dienen der Optimierung eines eindimensionalen Lösungsablaufes: es gibt ein klares formales Ziel, einen ebenso klaren Weg, es gilt nur noch störende praktische Hindernisse zu beseitigen. Eine formale Strategie wird kaum von Zweifeln angenagt, wie sie mit jeder Entscheidungsfrage gehäuft auftreten, die direkt die sozialen Bedingungen problematisierend wirksam werden läßt und einbezieht. Sie erspart breite Diskussionen, die ein Mit- und Durcherleben der auslösenden, schwierigen Situation mit sich bringen würden. Sie sind nicht "vergangenheitsorientiert", d.h. immer wieder bezogen auf die auslösende Problemkonstellation als stets erreichbare Erfahrungsbasis und als Prüffeld der ins Auge gefaßten Lösungsstrategien. Vielmehr lösen sie sich von ihrer empirischen Basis und sind fast ausschließlich zukunftsorientiert. Sie stellen weniger die Frage: was war? sondern vielmehr die: was soll sein? Damit ist eine Lösungsfindung vorbereitet, die mehr durch dekrethafte Entscheidung oder formale Abstimmung zu schnellen Ergebnissen führt und die durch die eventuell belastenden, aktuellen Faktoren der konkreten Situation wenig aufgehalten oder gar beeinträchtigt wird.

Ein Beispiel eines Lehrers hatte in der Sitzung II die Schwierigkeiten der Zusammenarbeit zwischen der Lehrergruppe und der Erziehergruppe beleuchtet.[26] Es ging dabei um die Frage, ob die Lehrer bei Beendigung ihres Nachmittagsunterrichts genügend berücksichtigen, daß die Heimgruppen zu einem bestimmten Termin gemeinsam zu Abend essen wollen und deshalb daran interessiert sind, daß kein Schüler über die Schulzeit hinaus in der Schule bleibt, sei es, um mit dem Lehrer noch

---

[26] vergl. S 212 - 214

etwas zu besprechen, sei es, um sonst irgend eine zusätzliche freiwillige Aufgabe zu verrichten. Zunächst besteht die Tendenz, das Problem der Zusammenarbeit in das technische Problem der Absprachen umzuwandeln.

HL. "... 'Ne Frage, einfach 'ne Frage der Absprachen, und zwar, hält es der betreffende Lehrer für notwendig, daß die Gruppe, als gemeinsame Gruppe zusammen ißt?"27)

Die Formalisierung erreicht zwar nicht den Inhalt des Problems, es wird selbst nicht in ein organisatorisches Problem verwandelt, sondern es wird nur formal behandelt, als ob es kein Problem wäre, das durch den jeweiligen situativen Bezug verändert werden könnte, sondern lediglich eine einmalige formale Einigung nötig machte. Der Vorteil der Formalisierung hinsichtlich der Lösungsfindung ist damit vollständig eingebracht: das Problem kann durch einfache Zustimmung oder Ablehnung aus der Diskussion (aber nicht aus der Welt) geschafft werden.

SfE. "Herr FkL., es ist meine Frage, wird es wirklich akzeptiert, von jedem einzelnen Lehrer, halten sie es für richtig und gut, daß die Gruppen gemeinsam essen." 28)

In dieser Fragestellung wird folgendes intendiert:

- die Erzieher sind sich offensichtlich einig, daß das gemeinsame Essen zweifellos gut ist;
- daher ist die Fragestellung nicht auf mögliche Alternativen ausgerichtet, nicht auf Zusammenhänge und deren Begründung, sondern macht glauben, sie sei mit Zustimmung oder Ablehnung ausreichend überlegt. Sie zielt auf keine Auseinandersetzung, sondern auf ein formales Abfragen, eventuell noch etwas modifiziert nach Gründen, und eine Einigung nach dem Mehrheitsprinzip.

Der Fortgang der Diskussion bestätigt dies.

FkL. "Das war eine Frage von Frl. SfE an die Lehrer. Soll man geschwind noch etwas dazu sagen ... Soll mans geschwind machen?
(Zustimmung aus der Runde)
Fangen wir an bei Frau WrL." 29)

---

28) II, 19
29) II, 20

Und nun folgen der Reihe nach alle Lehrer mit ihrem Pro oder Kontra zu diesem Punkt. Eine wirkliche, argumentative Auseinandersetzung, die die einzelnen Einwürfe wirken läßt und zur gegenseitigen Auseinandersetzung zwingt, unterbleibt. Das mag vielleicht in diesem Punkt nicht allzu schwer wiegen. Doch die Tendenz problematische Fragen über eine Art von Abstimmung zu lösen, taucht auch an anderen Stellen auf. Vor allem im Verein mit den anderen Weisen der Entkonkretisierung gewinnt sie erst ihren bedeutungsvollsten Zusammenhang.

Reduktion des Sinnhintergrundes, Abspaltung von Emotionalität und damit Entschärfung eines Problems, überführen in ein Problem, das sich möglichst widerspruchsfrei organisatorisch lösen läßt, das waren bisher die Merkmale der Formalisierung. Ihr Erfolg lag darin, daß durch diese Reduktion verhindert wird, daß unangenehme Vorstellungen in der Diskussion wiederbelebt werden, die eng mit den schmerzlich erlebten, konkreten Situationen zusammenhängen, die wiederum mit der Einführung des Projekts in Verbindung gebracht werden.

Darin kommt ein Sträuben der diskutierenden Personen zum Ausdruck, sich auf diese Problemsituationen wirklich mit ganzer Empfindung, mit ungeteilter Vorstellungskraft und umfassender intellektueller Kraft einzulassen.

1.4.2. FORMALISIERUNG BAUSCHT HINDERNISSE AUF

Die Formalisierung kann auch noch in anderer Weise als Widerstand gegen die belastenden Praxisprobleme benutzt werden. Manchmal eignet sich gerade das formalisierte, organisatorische Moment besonders dazu, die Schwierigkeit eines Problems so unter Beweis zu stellen, daß sich scheinbar keine Aussicht auf eine Lösung anbietet. Mit dem Problem soll dann der ganze Kontext - also im gegenwärtigen Fall das ganze Projekt - hinauskatapultiert werden. Solches klang weiter oben schon mit dem Zeitproblem an.

Auch im Folgenden geht es wiederum um das Zeitproblem im Zusammenhang mit der gegenseitigen Information.

JgE. "Es ist auch eine Zeitfrage. Wir rennen von einer Besprechung zur anderen. Und haben auch noch andere Aufgaben.

Psy. Es ist ganz ungeschickt so zu fragen, wie es reinkommt. Es gibt sehr verschiedene Konferenzen, sei es Ihre Konferenz, dann die Besprechung mit den AGs usw. Ist es da nicht möglich, daß man eine Organisation schafft, daß man die Konferenzen insofern kürzt, als bei bestimmter Problematik, in kleineren Kreisen von Leuten, die daran beteiligt sind, Lehrer, Erzieher zusammen sind. Ich könnte mir denken, daß man aus dieser Runde, freilich, das müßte man vom Problem her sehen, daß man aus dieser Runde heraus, drei Teilkonferenzen machen könnte, wobei die Belastung rein zeitlich ein wenig gehoben würde.

PL. Es ist vielleicht einfach die Frage, man sollte wirklich mal klarstellen, was gibt es bis jetzt an Konferenzen und vielleicht herrscht darüber Unklarheit. ___

FkL. Ich versuche mal schnell aufzuzählen, was ich weiß. Da gibt es also die regelmäßige Erzieherkonferenz am Donnerstag und eine zusätzliche regelmäßige gemütliche Erzieherkonferenz am Montag.

PL. Ich glaube, Sie sollten es so sagen, daß es alle hören. Ich bin mir nicht sicher, daß das jeder weiß.

(Durcheinander)

FkL. Da gibt es die Donnerstags-Erzieherkonferenz, die ist mehr offiziell, die Montags-Erzieherkonferenz ist dann inoffiziell, dann gibt es -

PL. In welchen zeitlichen Abständen?

FkL. In der Regel wöchentlich mit Ausnahmen, montags vierzehntägig, Donnerstags wöchentlich, dann gibt es die Lehrerkonferenzen, die sind nicht regelmäßig, die werden von Fall zu Fall einberufen, dann gibt es die verschiedenen Supervisionssitzungen, das ist eine für die soz.päd.AG-Leiter (Lehrer), die Mittwochnachmittag, eineinhalb Stunden, dann gibt es anschließend eine für die Leiter der therap. Gruppen, und dann gibt es direkt die restlichen Erziehungsgruppen, Herr S und Herr H vierzehntägig.

HL. Freitag Morgen in der Regel, mal ausfallend Praktikanten ___

FkL. Und dann gibt es die Besprechung der AG-Leiter untereinander, wo die Protokolle ausgewertet werden, das ist unregelmäßig montags.

(versch. Stimmen)

HL. Merken Sie was Herr ... (Psychologe)

JgE. Und dann hat man noch eine Gruppe

AtE. Ich wollte nur noch vorher sagen, ich halte eine Kontaktaufnahme, eine bessere Kontaktaufnahme mit Herrn ... (PL) für sehr begrüßenswert.

FkL. Ist es zeitlich möglich, die Frage, ist es zeitlich möglich?" 30)

Nach der Frage der Zeit wird das Problem Absprachen durch den HL in eines der Organisation verwandelt (III, 51) und noch seitenlang wird die Organisationsfrage als Frage der Delegation von Verantwortung weiterdiskutiert.

Die imponierende Sammlung von Konferenzen und Besprechungen ist dazu angetan, die Hoffnung sinken zu lassen, daß noch jemals Zeit für die notwendigen Besprechungen gefunden werden könnte. Jedoch bei genauerem Hinsehen entdeckt man, daß nur zwei dieser Konferenzen die Erzieher betreffen, die den Zeitmangel am meisten beklagen und Besprechungsmüdigkeit als Grund für das Informationsdefizit angeben. Es sind dies die wöchentliche Donnerstagskonferenz und die vierzehntägige Montagskonferenz. Alle übrigen Veranstaltungen betreffen ausschließlich die Lehrer, eine die Praktikanten, die an der ganzen Projektarbeit so gut wie nicht beteiligt sind. So kann diese Aufzählung die Frage der zeitlichen Belastung der Erzieher in keiner Weise befriedigend klären, obwohl sie diese gleichzeitig als ein lastendes Problem zur Schau zu stellen scheint.

Man wird wohl nicht fehlgehen, wenn man die Lustlosigkeit oder die Enttäuschung am Projekt, den Ärger über die damit verbundene Unruhe und Verunsicherung, dafür verantwortlich macht, daß das Zeitproblem so ins Zentrum gerückt wird. Gelänge es, das Zeitproblem als unüberwindlich hinzustellen, so wäre man des Pro-

---

30) III, 50/51

jektes und gleichzeitig damit der Probleme ledig, ohne sich in die leidige Auseinandersetzung um die wirklich belastenden Konflikte gestürzt zu haben. Ruhe und Sicherheit wären mit geringstem Aufwand wiederhergestellt und keines der Probleme sozialer Interaktion hätte man aufrühren müssen. Schwierigkeiten lassen sich also nicht nur in formale oder organisatorisch-technische Probleme verkleinern; organisatorisch-technische Probleme lassen sich auch so aufbauschen, daß mit ihnen der gesamte soziale Sinnhintergrund eines Problems zugedeckt wird.

Die Formalisierung macht also den Gegenstand der Diskussion auf zweierlei Weise unsichtbar, entweder sie nimmt eine Facette, nämlich eine formale, für das Ganze, reduziert das gesamte Problem in diese Facette und verursacht so das Empfinden, daß das Problem aus der Diskussion verschwunden ist. Oder sie vergrößert die formalen Hindernisse so, umgibt sie mit einer künstlich aufgebauschten Atmosphäre von Bedeutsamkeit, daß dahinter die anderen Facetten des Konfliktstoffes wiederum verschwinden. In beiden Fällen ist der konkrete Anlaß zwar noch in der Diskussion vorhanden, aber nicht direkt greifbar, sondern erst über mehrere vermittelnde Interpretationsprozesse. Vielleicht ist es diese abwesende Anwesenheit, die den Leser dieser Diskussionen, und damit wahrscheinlich noch viel mehr den Diskussionsteilnehmer, eine unbehagliche Desorientiertheit verspüren läßt: irgendwie gehört das Gesprochene zum Thema, aber das "Wie" bleibt verborgen. Das Problem hat sich verschleiert, ist schwer faßlich und damit schwer lösbar geworden. Kein Wunder, daß die hier angesprochenen Dinge immer wieder in den Diskussionen auftauchen und niemals eine Lösung erfahren.

1.4.3. FORMALISIERUNG ALS NEUE KONTUR

Der Vorgang der Formalisierung wird aber erst dann vollständig beschrieben sein, wenn man neben dem Verschwinden des konkreten Themas berücksichtigt, daß an seine Stelle nicht das Diffuse selbst in die Diskussion tritt, sondern eine Art

anderer Realität, eine künstliche Kontur. Dies zeigt sich in der Formalisierung des Gesprächsablaufes. Fast alle Diskussionen werden nach der Rednerliste geführt (also nach einer äußeren, zeitlichen Ordnung und nicht nach einer inneren, die der Entfaltung des Problemgedankens folgt), ebenso wie in der Bevorzugung formaler Inhalte, wie der Frage nach der Zeit und der Organisation von Gesprächen zwischen Lehrern und Erziehern.

Das Gefühl des Verlustes oder der Auflösung des konkreten Problems in der Diskussion, unter diesem Aspekt wurde ja die Formalisierung hier beschrieben, ergibt sich also nicht aus der völligen oder teilweisen Zertrennung der Diskussion, sondern aus der Spannung zwischen dem Umfang der Problemrealität und dem Versuch ihrer einzig formalen Bewältigung, aus dem Empfinden, daß der Lösungsversuch das Problem nicht oder nahezu nicht trifft, daß das Problem fast in seinem ganzen Umfang bestehen bleibt, während die Zeit mit untauglichen Lösungsversuchen verstreicht. Das Problem selbst bleibt unstrukturiert und ungelöst, während die Aktivität sich in umfangreicher Maskerade verzettelt. Dieses Fortbestehen der Ungeklärtheit des Problems, während es gleichzeitig hinter formalistischen äußeren Strukturen verborgen wird, rechtfertigt, von einer Auflösung des Problems in einer falschen oder einseitigen (formalen) Kontur zu sprechen. Die Formalisierung fügt sich sonst der oben bereits beschriebenen Grundsätzlichkeit als eine zweite Form der Möglichkeit "falscher Kontur" an.

Eine Einschränkung jedoch scheint angebracht. Es ist ja nicht so, daß die formalen Aspekte völlig unbrauchbar wären in solchen Diskussionen. Sie bieten einen wichtigen Problemaspekt. In den Geruch des Ausweichens vor den wirklich dringenden Problemen geraten sie erst durch ihr gehäuftes Auftreten und durch das weitgehende Versäumnis, die anderen, inhaltlichen Problemaspekte genügend zu Wort kommen zu lassen. D.h. die gegenwärtige Interpretation kann nur Gültigkeit beanspruchen, vor dem Hintergrund dieser Vereinseitigung. Die formale Dis-

kussion an sich ist noch nicht als Ausweichmanöver bloßzulegen. Sie wird zu diesem erst innerhalb des Gesamtzusammenhanges, in dem sie auftritt.

Es könnte daher angemessener sein, nicht von einer "falschen Kontur" zu sprechen, sondern vielmehr von einer Scheinkonkretheit des Problems, durch seine Vereinseitigung. Aber der Abstand zwischen Problem und Lösungsversuch wird leicht als so groß empfunden, daß es durchaus angebracht scheint, von einer "Entfremdung" des Problems und seiner "falschen Kontur" durch die Formalisierung zu sprechen. Die Begriffe "Entfremdung" und "falsche Kontur" tauchen nicht zufällig hier auf. Es spielt sich hier etwas innerhalb eines Problemzusammenhanges ab, was sich auch innerhalb eines Ichs abspielen kann, nämlich "Entfremdung" von sich selbst und Entstehung eines "falschen Selbst". Das gibt einen ersten Hinweis darauf, daß die Dinge der Entkonkretisierung, von denen hier die Rede ist, in einem Zusammenhang stehen könnten, mit den Vorgängen im Ich, ja daß diese scheinbar rein äußeren Vorgänge des Verlustes des Objektes, des Gegenstandes, wie hier in der Diskussion, nicht ohne einen engen Zusammenhang zu den beteiligten Personen gedacht werden können, ein Zusammenhang, der weiter unten noch ausführlicher thematisiert wird.

1.5. VEREINZELUNG

Am Beginn der gegenwärtigen Überlegungen stand die Frage, wie eine Sache aus einer Diskussion verschwinden kann. Dabei scheint die Sache selbst im Gespräch nichts unbedingt Festes zu sein. Vielmehr entfaltet sie ihren Sinn in einem beweglichen Oszillieren der Gedanken um diese Sache. Diese Bewegung schafft gleichsam einen die Sache umhüllenden Bereich sachlicher Assoziationen.

Der Verlust der Sache in der Diskussion wurde bisher nun so beschrieben, daß die Verbindung zwischen der Sache und ihrem assoziativen Hintergrund, der natürlich nur innerpsychisch via

Sprache oder sonstige Symbole präsent ist, dadurch abreißt, daß diese Bewegung in einen Bereich der Allgemeinheit ausgreift, der nur noch wenig oder fast gar keine Verbindung mehr zur grundlegenden Sache besitzt.

Es wurde dargestellt, wie die Sinnkontinuität sich an etwas Allgemeines verlor, sich in Allgemeinheit und Weitschweifigkeit, in Grundsätzlichkeit oder Formalisierung verzehrte. In gegenteiliger Weise geht der Sinnzusammenhang verloren, wenn sich die Diskussion in Einzelheiten erschöpft, die nicht mehr in einem hintergreifenden Sinnganzen eingebettet werden. Verliert sich in den ersten Fällen die Sache ins Allgemeine, entschwindet sie in den folgenden Beispielen in der Vereinzelung. Man könnte auch so sagen: In den bislang angeführten Beispielen wurde die flexible Bemühung um eine Sache aufgegeben zugunsten einer starren Vereinseitigung eines verallgemeinerten Bereichs. Nun werden einige Beispiele zeigen, wie die Beweglichkeit des Sinnes einer Realität, zugunsten starren Festhaltens an einzelnen Fakten eingeschränkt wird.

1.5.1. DER EINZELFALL, DER DIE ALLGEMEINERE BEDEUTUNG VERKLEINERT

Es geht beim ersten Beispiel um die Frage, ob die Schule ihren Auftrag, sachliche Leistungen von den Kindern zu verlangen, auch während der Projektarbeit, ernst genug genommen hat. Es schwirren einige unklare Klagen im Raum, die bisher noch nicht deutlich ausgesprochen wurden. Die Erzieher führen u.a. an, daß Kinder während des Rechenkurses die Erlaubnis hatten, Heftchen zu lesen. Das ruft Empörung bei einigen, möglicherweise betroffenen, Lehrern hervor. Aber es kann nicht klar gestellt werden, was sich wirklich ereignet hat, weil die Erzieherin, die das Beispiel angedeutet hat, detaillierte Informationen verweigert. Das treibt die Spannung der eventuell betroffenen Lehrer noch weiter in die Höhe und man will klarere Informationen zum Vorwurf des Leistungsversagens der Schule haben.

FkL. "Deswegen frage ich danach, wo kommt dieser Niederschlag her, die Schule leistet nichts, in der Schule werden die Kinder unterfordert, das will ich jetzt konkret wissen. Sonst kommen wir keinen Satz weiter. Und jetzt sind wir da dran.

SfE. Ich finde, da sind die einfachsten allgemeinbildenden Dinge sind überhaupt nicht da.

FkL. Konkretisieren! (ziemlich erregt)

SfE. Was ist da, wo liegt das Land Berlin ___

FkL. Bei wem? Bei wem bitte? In meiner Klasse, oder in einer anderen Klasse? Sagen Sie es!

(verschiedene erregte Stimmen)

HL. Wenn wir so weitermachen, sind wir zwei Fronten! (aufgeregt)

___ Die haben wir." [31]

Es scheint verständlich, daß sich die angegriffenen Lehrer verteidigen wollen. Die Art der Verteidigung führt in eine Tendenz, dieses Beispiel als Einzelfall zu isolieren. Dann kann es nämlich als Sonderfall abgetan und als Konzentrationspunkt für den Vorwurf des Leistungsabfalls der Schule unbrauchbar gemacht werden. Die folgenden Gesprächsbeiträge verdeutlichen den Kampf um die Vereinzelung des Beispiels (diese Tendenz kommt vor allem durch einen Lehrer zum Tragen) und das Bemühen der Erzieher, etwas von der tendenziellen Gültigkeit des Beispieles zu retten.

FkL. "___ da müßten sie(die unterschiedlichen Meinungsfronten; Verf.) doch auch mal gegenüber gestellt werden ...

JgE. Das kann man, aber ich meine, wir sollten einfach jetzt mal zusammenschauen.

FkL. Eben, aber zuerst müssen wir sie mal klarstellen, damit wir es zusammenbringen können. Jetzt konkrete Frage, wo liegt das Land Berlin. Ich meine, das muß ich jetzt wissen, war das einer mit 15 oder 14 oder mit 13 oder in der 9., 8. oder 7. Klasse.

---

[31] VI, 28

HsE. Herr FkL., führt uns das jetzt weg oder ___ geht das nicht ins Uferlose, man kann das doch im Grunde noch alles erklären und wegdiskutieren und ist es nicht besser, wenn man das ein bißchen allgemeiner sagt, wir haben den Eindruck, daß unsere Kinder an Allgemeinbildung zuwenig lernen und daß dann von der Schule hergesagt wird, meinetwegen, wir haben den Eindruck auch, aus den und den Gründen sind wir nicht dazugekommen oder ist es so, oder aber ich habe den Eindruck nicht und so wird man nicht ganz individuell geben." 32)

Im folgenden Abschnitt des Streitgesprächs bemüht sich dieser Lehrer weiter, die Stichhaltigkeit des Beispieles in extenso in Frage zu stellen und möglichst abzuwerten. Andere Gesprächsteilnehmer haben die Sackgasse erkannt und bemühen sich, die Auseinandersetzung zu dämpfen.

FkL. "Das ist jetzt ein Beispiel, ein Beispiel, das Frl. SfE. gebracht hat. Ein Schüler oder eine Schülerin wird gefragt, wo liegt das Land Berlin. Hier ist also von der Schule versäumt worden, ihnen etwas Wichtiges zu vermitteln, andere Frage, deswegen frage ich nach der Altersstufe und nach der Klasse, ist tatsächlich an diesem Schüler etwas Wichtiges versäumt worden in dem Alter, in dem er gerade ist und auf der Bildungsstufe, wenn er nicht weiß, wo das Land Berlin liegt oder was.

FrL. Das ist nur ein Beispiel.

FkL. Ja, das ist nur ein Beispiel, aber das ist ein typisches Beispiel, das könnte sich jetzt auf irgend was anderes genauso erstrecken, und da ist die Frage, was erwarten sie, was die Schule den Kindern vermittelt. Das kann auch was ganz anderes sein.

VlL. Wenn wir so einzelne Fehler wieder aufrühren, das bringt nichts. Ich würde eher sagen, ab sofort eben ein bißchen aufmerksamer die Sache verfolgen und wenn es dann irgendwas gibt, eben zum Lehrer hingehen, daß man eben in Zukunft solche Unsicherheiten, wo man nicht weiß, was ist jetzt wirklich wovon, einfach zur Rede bringt, nicht, daß man da große Diskussion anfangen, ja, wie kommt denn das, daß der Schüler da abgewiesen wird oder daß der das erzählt kriegt, oder daß die das in der Schule machen dürfen, sondern, daß man ganz einfach sagt, wieso ist das so gelaufen, daß man das eben im Gespräch ganz kurz klärt.

---

32) VI, 29

Ich glaube, daß da sich auch sehr viel Mißverständnisse klären lassen.

FkL. Ich meine das so, wenn hier dieses Beispiel nur als isoliertes Beispiel, das mit Berlin gebracht wird, heißt das, der Erzieher beurteilt die Leistung der Schule danach, ob einer in der 8. Klasse z.B. weiß, wo Berlin liegt und was das ist, oder ob das einer nicht weiß. Danach beurteilt der Erzieher die Leistung der Schule

(tumultartiges Durcheinander)

.....

VlL. Ich möchte jetzt die Diskussion beenden. Es steht noch ein Antrag aus, worüber abgestimmt werden muß ... " 33)

Sicher wurde das Beispiel von Seiten der Erzieher mit der Tendenz einer etwas globalen Verallgemeinerung vorgetragen. Die Abwehr indessen schlägt sich auf die andere Seite und versucht das Einzelbeispiel ad absurdum zu führen. Sie katapultiert damit den konkreten Bezug auch wieder aus dem Gespräch. In dieser Tendenz, alle übergreifenden Zusammenhänge, in welche das Beispiel eingebettet ist, zu ignorieren, muß es zum Einzelfall, zur Ausnahme degenerieren. Damit kann man mit ihm beliebig umspringen. Ist es nämlich von seinem allgemeinen Hintergrund gelöst, können vielfältige Möglichkeiten für seine Bedeutsamkeit oder auch für seine Bedeutungslosigkeit sprechen. Gründe, die aus dem Bereich des Hypothetischen stammen und sich nicht vor der übergreifenden Realität als Sinnzusammenhang, die ja durch die vereinzelnde Isolierung ausgeschaltet wurde, verantworten brauchen. (Vergl. FkLs zweiten Beitrag VI, 29).

Vor dieser Gewalt der Willkür in der Auseinandersetzung muß die Diskussion dann ausweichen. Sie wird abgebogen in eine neue Thematik. Die Tendenz aber, sie auf das Abstellgleis eines beschränkten Ausnahmefalles abzuschieben und damit zu entschärfen, hat sie für eine Weile aufgehalten.

---

33) VI, 29/30

Mit der Isolierung des Problems in einen Einzelfall haben sich die Gesprächsteilnehmer seiner vielleicht allgemeineren Bedeutsamkeit elegant entledigt. Vor allem den Lehrern mag das zur Beruhigung dienen, denn sie sind es, die diese Isolierung als Verteidigungswaffe handhaben, um sich gegen die möglichen Vorwürfe des Versagens in den Leistungsdingen der Schule zur Wehr zu setzen. Doch ganz geht diese Rechnung nicht auf, für einen der Lehrer, nämlich den, der diese Isolierung als Wortführer vorantreibt, bedeutet diese Auseinandersetzung eine Verschärfung, währenddessen die anderen sich zurücklehnen, ja sogar Öl auf die höherschlagenden Wellen gießen können. Das bedeutet, der Konflikt wird nicht nur auf einen sachlichen Einzelfall reduziert, sondern, verbunden damit, auch auf e i n e Person, auf die sich die verschobene Gewalt konzentriert. Es ist das Beispiel des Sündenbocks, der stellvertretend für die anderen die Prügel abbekommt.

Ein weiteres Beispiel von vereinzelnder Isolierung:

Einer der Lehrer stand in diesem Schuljahr das erste Mal vor einer Klasse. Er hatte vorher etwas anderes studiert, wollte aber zum Lehrerberuf überwechseln und versuchte sich deshalb, ohne weitere pädagogische Vorbereitung, erstmals im Unterrichten. Er führte dabei obendrein noch eine schwierige Klasse, die aus verschiedenen Restgruppen zusammengewürfelt war. Probleme, die dieser Lehrer aufbrachte, unterlagen deshalb besonders leicht der Gefahr, als Einzelprobleme eines Anfängers abgetan zu werden. Bei den Schlußdiskussionen über den Projektverlauf geht es an einer Stelle um die Verunsicherungen von Lehrern, Erziehern und Kindern, die durch die Forderungen nach einem neuen partnerschaftlichen Umgangsstil entstanden waren. Diese Unsicherheiten äußerten sich u.a. bei den Lehrern darin, daß sie nur zaghaft oder garnicht eingriffen, wenn an irgendeiner Stelle mit den Kindern Konflikte auftraten, und, pauschal gesagt, daß sie die Dinge vielfach unkontrolliert laufen ließen.Im jetzigen Gespräch galt es, diese Unsicher-

heiten als Folge der Versuchsarbeit einzugestehen. Das ist nicht angenehm für die betroffenen Lehrer und sie würden sich gerne aus der Affäre ziehen, hier durch den Versuch, die besonderen Schwierigkeiten dem Anfänger zuzuschieben, während sie - muß man wohl ergänzen - ihre Schwierigkeiten als nichts Außergewöhnliches und Befragenswertes ansehen, worüber denn auch nichts zu diskutieren wäre, zum Wohl der inneren Ruhe der Betroffenen.

FrL. "Ich möchte mal zu Herrn WbLs (das ist der Berufsanfänger; Verf.) Meinung Stellung nehmen. Er sprach von enttäuschten Erwartungen. D.h., er ist auch in seinen Möglichkeiten enttäuscht worden; mir ging es genau so, aber ich meine, das ist jetzt eine Sache, die sehr wenig mit dem Projekt zu tun hat, sondern sehr viel mehr mit mir und vielleicht ist es bei ihm genauso. Und deshalb würde ich doch hier scharf trennen zwischen Projekt und Schuljahr, auch wenn beides natürlich eine Einheit war. Aber es gibt einfach Faktoren, die Unruhe gebracht haben, die gehen auf das eine zurück und auf das andere zurück. Und wenn man das durcheinanderwirft, kriegen wir auch keine Klarheit bis später. Wenn wir also Plus und Minus abwägen, müssen wir bei beiden Fällen Plus und Minus zuordnen, nicht alles zusammen.

___ Es ist auch nicht so gedacht.

FrL. Doch, Herr Wbl hat gesagt, von Projektenttäuschung.

HL. Dann habe ich das falsch verstanden."

Der angesprochene Lehrer verteidigt sich daraufhin und versucht die Probleme der Verunsicherung in der schulischen Arbeit in den Gesamtzusammenhang von Schule, Projekt und einzelnen wieder einzubetten. Die Abwehr verschärft sich darauf.

FrL. "Ich finde doch, wir sollten trennen und zwar fange ich an hier als Lehrer, oder ich fing an als Lehrer, nicht nur als Projektteilnehmer, sondern, wie ich überall angefangen hätte und ich hätte überall versucht, ähnliche Dinge, vielleicht nicht so theoretisch unterstützt und nicht unterstützt durchs Kollegium, aber ich hätte versucht, ähnlich als Lehrer zu handeln, und insofern meine ich, ist das wirklich ein anderer Stiefel. Es kommt darauf an, ob ich die Fähigkeit habe, so zu handeln, wie das Projekt wollte oder ob ich sie nicht habe. Das Projekt an und für sich ist deshalb noch nicht betroffen. Es kann gut sein und ich kann das, was das Projekt betrifft, durch

meine Person vermasseln, und deshalb meine ich, sollten wir trennen, solche Dinge rausnehmen. Und ich finde auch bei Ihnen kommt eine wichtige Sache. Sie sagten ja selbst, Sie sind zum ersten Mal Lehrer. Und es ist eine andere Wertung im Projekt mit einem, der vielleicht fünf Jahre darauf geschult ist, als einer der also hineintappt wie ich etwa.

FkL. Ich wollte bloß sagen zu Herrn WbL, bei Ihnen sehe ich natürlich die Gefahr auch besonders groß, daß Sie gar nicht in der Lage sein können, jetzt verschiedene Sachen zu trennen, denn Sie haben mit einer derartigen Anhäufung von Schwierigkeiten in diesem Jahr in punkto Zusammensetzung der Klasse, in punkto Raum, in punkto anfänglicher Zusammenarbeit mit Herrn ... (HL.) und nachher mit der Klasse allein, und was da alles noch dazu gekommen ist, sind Sie bis über beide Ohren als Anfänger da drin gesteckt, daß Ihnen wahrscheinlich einfach die Wellen über den Kopf zusammengeschlagen sind, egal ob Projekt hin oder her. Und insofern wird es für Sie natürlich besonders schwer sein, das auseinander zu halten." 34)

Freilich, der Versuch das Problem Verunsicherung auf einen einzelnen abzuschieben scheitert an dieser Stelle. Weitere Beispiele und ein unmißverständliches Aufdecken dieses Verschiebungsprozesses verhindern diesen Ausweg.

Der Vorteil eines solchen Verschiebungsprozesses wird dennoch deutlich. Er ist zweifach. Die konkrete Ebene der Probleme muß nicht verlassen werden, man muß nicht allgemein werden, sondern kann konkret am Ball bleiben. Durch die Isolierung des Konkreten im Einzelfall oder in einer Einzelperson, wird einer Tatsache ausgewichen, die a l l e Diskutierenden betreffen könnte. Damit wird der problematische Anspruch an a l l e - außer dem einen - entschärft. Es wird letzlich versucht zu verleugnen, daß das, was diesen einen betrifft, auch auf alle anderen in der einen oder anderen Weise zutreffen könnte. Dennoch wird dieser eine nicht zum Sündenbock gestempelt: zum ersten wird das Problem an ihm nicht abgehandelt; zum zweiten gilt ja für ihn, den Anfänger, eine besondere Toleranz, die ihm auch ein größeres Maß an Schwierigkeiten nachsieht.

---

34) V, 10

1.5.2. DER EINZELFALL, AUF DEN SICH EIN ÜBERMASS AN BEDEUTUNG KONZENTRIERT

Im ersten Beispiel über die Vereinzelung war bereits ein Moment enthalten, das hier nocheinmal gesondert herausgehoben werden soll. Die Frage: Wo ist das Land Berlin?, hatte nicht nur die Energie der Diskussion vom vielseitigen Realitätsgeflecht abgezogen, sondern auch diese auf sich vereinigt und war dadurch zu überdimensionaler Wichtigkeit angeschwollen. Dadurch vollzieht sich etwas in der Vereinzelung, was auch schon im Abschnitt über die Formalisierung besprochen wurde. Der Einzelfall beginnt sich aufzublähen, erhält den Anschein solcher Allgemeinheit, die alle Einzelfälle in sich zu enthalten scheint und alle Einwände abschmettert. Er dehnt sich aus, bis in übergreifende Allgemeinheit. Größte Allgemeinheit und engsten Realitätsbezug vermag der so hochstilisierte Einzelfall paradoxerweise in sich zu vereinigen. Die im letzten Abschnitt angedeutete Kluft, zwischen Realität und Sinnzusammenhang, tut sich wiederum auf und läßt darin alle Bedeutsamkeit für einen wirklichen Fortschritt der Diskussion versinken. Ein Beispiel mag dies noch von der Seite des vereinzelten Falles illustrieren. Es steht im Zusammenhang einer Auseinandersetzung über die Frage der Grenzen, ein heikles Thema: die Erzieher sind dafür, die Großzügigkeit zu beschränken, während die projekttragenden Lehrer für eine tolerante Handhabung der Grenzen eintreten. Dadurch, daß Toleranz leicht mit Laschheit verwechselt wird, häufen sich tumultartige Situationen bei den Kindern.

> "SfE möchte von den einzelnen Gruppenleitern die Meinung bezüglich des Grenzenziehens wissen. StL äußert Unbehagen, daß sie die Kinder weitgehend machen lassen soll. Die Kinder reagieren auf sanft vorgetragene Einwände nicht. Sie tun, was sie wollen. StL würde am liebsten so wie früher mal richtig eingreifen. Erzählt eine Episode, wo sie von einem Mädchen, das "gesponnen" hat, verlangte, das Versäumte nachzuholen und siehe da, es ging. Sie weiß nicht, was sie machen soll und hat noch keine Linie gefunden.

HL. Wir haben ein Beispiel!

...

HL. Ja, darum meine ich. Wir haben ein Beispiel. Und ich würde sagen, wenn wir an diesem Beispiel aufhängen, ja, ... sind die Gruppenleiter damit einverstanden, wenn wir dieses Beispiel - " 35)

Es bestand offensichtlich die Hoffnung des Heimleiters, den gesamten Unmut auf seiner und der Erzieher Seite, über die Auswirkungen der als zu großzügig empfundenen Lehrerhaltungen, in diesem einen Beispiel konzentrieren zu können und auch daran exemplarisch abzuhandeln. Dadurch würde das Beispiel zum einen völlig aus dem Kontext gerissen und zum anderen mit einer Bedeutung überfrachtet, die nur einem radikalen Gegner des Projekts willkommen sein könnte. Eine solche vereinzelnde Überbetonung - gelänge der an ihr aufgehängte Zweck - brächte den unschätzbaren Vorteil einer Lösung auf einen Schlag. Das gesamte Geflecht der Realitätsbindungen wäre überrannt und damit auch seine p r o b l e m a t i s i e r e n d e u n d p r o b l e m b e g r e n z e n d e Wirkung. Ein weiteres inneres sich Einlassen auf die Schwierigkeiten wäre unnötig geworden.

Dieses letzte Beispiel fügt sich als Glied in einen bedeutsamen Zusammenhang. Haben die vorangegangenen gezeigt, wie durch die Vereinzelung der Sinnzusammenhang aufgelöst, und das Einzelbeispiel bar seines Kontextes betrachtet wird, so macht das letzte deutlich, wie Sinnfindung trotz dieser Entleerung stattfindet, nämlich durch Zuschreibung von Sinn, den ein Beispiel eben zu erfüllen hat. Die Zerstörung des Sinnzusammenhanges ist also ein erster Schritt, um ihm auf dem Weg einer äußeren Bestimmungsübernahme, einen neuen, ihm unangemessenen Sinn, aufzustülpen. Dies macht das Moment der Beliebigkeit, ja der Willkür deutlich, welches auch schon weiter oben angeklungen ist. An der Vereinzelung wird deutlich, wie Sinn nicht aus der Sache und ihrem Zusammenhang herausgehoben wird, sondern wie

---

35) I, 7

er ihr als eine subjektive Bestimmung von außen her zugefügt wird. Man wird verstehen, daß dieses Vorgehen mehr im Dienst einer äußeren Steuerung von sozialen Prozessen steht, als im Dienst einer gemeinsamen Sinnfindung und Selbststeuerung. Der Zusammenhang mit dem weiter oben erwähnten naiven und mechanischen Theorie-Praxis-Verhältnis klingt an.

1.6. REALITÄTSVERLUST ALS BESCHNEIDUNG DER INNERPSYCHISCHEN REALITÄTSREPRÄSENTANZ

Diese Beispiele geben nur eine Auswahl an Möglichkeiten des Realitätsverlustes in einer Diskussion wieder. Es ließen sich noch andere anfügen, wie z.B. die sinnzerstörende Wirkung rhetorischer Fangfragen, verbaler Provokationen und beschwichtigenden Aus-Dem-Felde-Gehens. Auch dafür ließen sich zahlreiche Beispiele in den Aufzeichnungen der Diskussionen finden. Sie würden dem bisher Gesagten jedoch keinen neuen Aspekt mehr hinzufügen, das Beispielmaterial unnötig anreichern und möglicherweise verwirren. Auf eine Analyse dieser Beispiele wird deshalb verzichtet.

Man kann nun in allen diesen Beispielen die in der psychoanalytischen Literatur bestens beschriebenen Abwehrmechanismen[36] auf ein soziales Geflecht übertragen, entdecken. Als solche dienen sie dazu, die Wirksamkeit gefährlichen, unbewußten Materials auszuschalten oder zu verringern. Doch nicht um die Frage, was da eventuell verdrängt wurde, ging es in diesem Kapitel. Vielmehr beschäftigte hier die Überlegung, welche strukturellen Beziehungen zu einem Objekt, einer Sache, zur Realität allgemein, die Abwehrmöglichkeiten der Subjekte ausdrücken. Ihre Grundtendenz läßt sich zusammenfassen:

1. Sie streben an, eine Kluft zwischen die Realität zu legen und dem, was in der Rede an Realität sich repräsentiert und angesprochen wird. Die Sprache gibt entweder nur einen Aspekt dessen wieder, was innerpsychisch repräsentiert wird,

---

36) Freud, A. (o.J.)

oder die Realität wird innerpsychisch, durch Wahrnehmungseinschränkungen, nur sehr begrenzt aufgenommen, so daß auch die Sprache nur eine eingeengte Wahrnehmung wiedergeben kann.

2. Durch diese Distanz wird vornehmlich der emotionale Anteil an Wahrnehmung, Repräsentanz und Sprache beschnitten, weil in diesem Anteil die schwierig oder gefährlich erlebten Momente enthalten sind. Entrealisierung heißt damit zugleich auch Entemotionalisierung.

3. Diese Einschränkung drückt sich auch als Begrenzung der Flexibilität im Umgang mit einer Sache aus. Weil bestimmte, vor allem emotional besetzte, Realitätsbereiche nicht einbezogen werden dürfen, ist der Umfang der psychischen Beweglichkeit eingeschränkt. Oft wird er zudem noch durch eine Überbetonung (Gegenbesetzung), gerade zugelassener Anteile, wie z.B. der Formalität, zusätzlich verringert.

4. Dies vergrößert auf der anderen Seite den willkürlichen, manipulativen Spielraum im Umgang mit den so "präparierten" Realitäten; denn mit der Einschränkung der der Realität immanenten Wirkungsmöglichkeiten verkleinert sich auch deren "Gegenwehr" gegen willkürliche Beeinflussung. Diese maximierte Manipulationsmöglichkeit ist geeignet, alle "beunruhigenden" Wirkungen, die von der Realität ausgehen, einfach zu überspielen oder zu unterdrücken.

Das Ich geht also recht eigenwillig mit den Realitäten um und weiß Mittel, die Dinge sich selbst in einer Weise anzupassen, die ihnen letztlich Gewalt antut. Das führt in den Diskussionen dazu, daß der reale Sinngehalt mehr und mehr entschwindet, künstliche Ersatzrealitäten, wie abstrakte Grundsätze und/oder formale Regeln, an ihre Stelle treten, oder Einzelheiten mit einer Bedeutung überfrachtet werden, die mit dem realen Geschehen nicht in Einklang gebracht werden können. In jeder dieser Weisen entschwindet Wirklichkeit aus den Diskussionen, verliert das Gespräch an Realitätsbasis durch

Einschränkung oder Überbetonung einzelner Gesichtspunkte. Man empfindet den Verlust der Sache, um die es eigentlich geht.

Im zweiten Teil dieser Arbeit wurde die Frage gestellt, ob der Verlust des Subjekts, wie er sich in den Diskussionen zeigt, nicht seine Vorläufer in der frühen Entwicklung des Ichs hat, ob nicht diese Möglichkeiten des Selbstverlustes zurückgreifen auf Stadien noch unfertiger, früher Entwicklung. In der Tat ließen sich Parallelen zwischen frühkindlichem Ich-Wachstum und späteren Formen des Ichverlusts deutlich machen.

Das berechtigt nun zu der Hoffnung, daß die Weisen willkürlicher Realitätsbehandlung, wie sie hier zum Schutze der vom Projekt betroffenen Personen immer wieder auftraten, ebenfalls keine eigenständige Neuerwerbung des Erwachsenenalters sind, sondern auf frühe Entwicklungsstufen der Behandlung von Objekten zurückgreifen. Was hier als ungemäße Beschneidung oder Überfrachtung des Realitätskontaktes erscheint, mag dort als spezifische Möglichkeit einer Entwicklungsstufe auftauchen. Man wird allerdings bei diesem Vergleich auch die Möglichkeit offenhalten müssen, daß Erwachsene diese frühen Entwicklungen nicht einfach wiederholen, sondern, im Dienst der Abwehr dem Ich gefährlicher Vorgänge, in Projekt und Diskussion spezifische Veränderungen oder gar Verhärtungen an ihnen vornehmen. Doch diese Überlegungen können erst nach dem ersten Vergleich weitergeführt werden.

Damit ist nun die Frage nach der frühen Entwicklung der Objektbehandlung gestellt.

2. WEGE DER OBEJEKTVERWENDUNG IN DER FRÜHKINDLICHEN ICH - ENTWICKLUNG

Der gegenwärtige Abschnitt versucht nun, die Entwicklungsabschnitte der ersten Objektbeziehungen unter dem Blickwinkel des Schicksals des Objekts zu betrachten. Im Hintergrund

steht die Frage, was in den beschriebenen Objektbeziehungen mit dem jeweiligen Objekt geschieht. Dabei wird der Gedanke von der Annahme geleitet, daß die jeweilige Form der Objektbeziehung, sich in einer spezifischen Erlebnisweise des Objekts, bzw. in der Art und Weise, wie dieses behandelt wird, widerspielgelt. Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang die Entwicklungen, die über das mütterliche Objekt hinausführen und den Zugang zu den übrigen Dingen der Realität öffnen. Es wird also die Rede sein vom jeweiligen Objekterleben, bzw. der Objektbehandlung, die mit einer bestimmten Art der Objektbeziehungen verbunden zu sein scheinen. Diese Wendung des Blickes erfolgt in der Hoffnung, Formen des Objekterlebens und der Objektbehandlung ausfindig zumachen, die nicht nur in den ersten Entwicklungsstadien eines Individuums hervortreten, sondern auch in den Objektbeziehungen des Erwachsenen auftauchen, die mithin auch eine Erklärung für die eben beschriebenen Phänomene der Diskussionen zu liefern vermöchten. So steht am Beginn dieser Überlegungen die Vermutung, daß frühe Formen der Objektbehandlung (das Objekterleben sei in diesen Begriff eingeschlossen), den Schlüssel zum Verständnis der Verzerrungen der Diskussionsgegenstände (Diskussionsobjekte) bilden, wie sie im vorausgegangenen Abschnitt dargestellt wurden. Wenn es sich herausstellen sollte, daß diese Vermutung zu Recht besteht, werden sich Überlegungen darüber anschließen müssen, welchen Stellenwert solche "unreifen" oder "verzerrten" Objektwahrnehmungen im Zusammenhang des reifen Umgangs mit Objekten haben könnten, und was ihr Auftreten gerade im Zusammenhang des Projektablaufes erklärt.

Die Überlegungen folgen dabei der Leitlinie, die durch die Phasen der Verschmelzung, die schizoide und die depressive Position vorgezeichnet ist. Jedoch stärker als die Überlegungen zur frühkindlichen Ich-Entwicklung, sind diese Überlegungen Gefahren ausgesetzt.

Erstens sind die Übergänge zwischen den einzelnen Phasen so komplex, daß es schwer fällt, sie in einer Art Längsschnitt anzuordnen. Komplex heißt in diesem Fall auch, daß verschiedene Stadien dieses Ablaufes an verschiedenen zeitlichen Stellen auftauchen und nur ein Gesamteindruck darüber entscheiden kann, wann ein Schwerpunkt für ein bestimmtes Verhalten anzusetzen ist.

Zweitens liegen diese Phänomene in der subjektiven Erfahrung jedes Menschen so weit zurück, daß ihre Aufdeckung mit vielen Irrtümern behaftet sein kann, die durch Ängste, Fixierungen, Überbetonungen hervorgerufen werden können.

Drittens stammt das beigezogene Material vorwiegend aus der Literatur, die sich mit den Störungen der Funktionen beschäftigt. Es ist also nicht auszuschließen, daß durch diese Herkunft eventuelle Verzerrungen im Bild des normalen Verlaufes entstehen. Diesem Mangel können erst spätere Untersuchungen über normale Entwicklungen beikommen.

Viertens ist der Autor selbst nur am Rande mit solchen beschriebenen Phänomenen praktisch in Berührung gekommen und muß diese Linie also ohne eigene, breite empirische Erfahrung zu ziehen versuchen. Das erschwert die Einordnung der beschriebenen Phänomene. Er tut es jedoch nicht, ohne ein Bemühen um die wenigstens subjektive Verifizierung der Phänomene und Vorgänge bei sich selbst.

Alle diese Faktoren tragen dazu bei, daß die hier angedeuteten Stadien und Prozesse nur den Wert einer ersten Annäherung an die Vorgänge der Objektbehandlung besitzen und, mehr als anerkannte Theorien, für Veränderungen offen gehalten werden sollten. Dennoch versprechen sie einen Nutzen, da sie trotz ihrer geringen Absicherung geeignet sind, die Sinne für Dinge und Vorgänge zu wecken, wachzuhalten und auszurichten, die dem normalen Bewußtsein leicht entgehen, weil sie entweder flüchtig sind, oder der Ächtung durch eine sehr rationale Weltsicht zum Opfer fallen.

Zu diesem Vorgehen ermutigen auch die Untersuchungen von Cooper[1] und Laing[2], die gezeigt haben, wie vermeintlich pathologische Reaktionen auch im normalen menschlichen Verhalten als Antworten auf außergewöhnliche Situationen auftauchen, ja sogar, daß sich gesellschaftliche Tendenzen aufzeigen lassen, die eigentlich pathologische Reaktionen als normal und üblich erscheinen lassen. Doch geht es in der gegenwärtigen Beschreibung nicht um die Alternative, bestimmte Weisen von Objektbehandlung als normal oder krankhaft zu erweisen, sondern vielmehr zu untersuchen, ob nicht manches, was als pathologisch gilt, vielleicht mit Schwerpunktverlagerungen, auch wieder im Alltagsobjektbezug aufzufinden ist. Die Untersuchung ist daher getragen von der Hoffnung, daß Übergänge zwischen normalem und pathologischem Verhalten stattfinden, die es zulassen, aus "pathologischem" Material Hinweise für normales Verhalten zu entnehmen.

2.1. OBJEKTBEHANDLUNG AUF DER STUFE SYMBIOTISCHER VERSCHMELZUNG

Nun sollen also Linien sichtbar gemacht werden, die vom sich entwickelnden Ich zu anderen Objekten, zu Dingen der Realität führen. Am Anfang dieser Linien steht natürlich stets die Mutter. Aber es lassen sich darüberhinaus noch spezifische Schritte verdeutlichen, die speziell den Umfang mit Realität angehen. Es ist nicht klar, wann sich diese Wege von dem vermittelnden Mutterobjekt lösen. Es scheint, als liefen hier mehrere Entwicklungen gleichzeitig ab.

2.1.1. SUBSTANZ

Zunächst kann man von der Vorstellung der Verschmelzung zwischen Mutter und Kind ausgehen. Daraus ergeben sich Übergänge, die die Person der Mutter sehr schnell verlassen. Eine wichtige vermittelnde Position nimmt dabei die Vorstellung und der Begriff der "Substanz" ein. Man kann sich nämlich ein Bild

---

1) Cooper, (1972)
2) Laing, (1969), (1972), (1973)

dieser Verschmelzung von Subjekt und Objekt machen, wenn man es mit der Allgegenwart einer Substanz, z.B. Luft oder Wasser vergleicht. So materialisiert, taucht dieser Zustand auch in Phantansien und Träumen auf. Balint grenzt den Begriff der Substanz vom Objektbegriff ab.

"Teile der äußeren Welt, die wir als fest, widerstandsfähig und scharf begrenzt empfinden, werden durch einen besonderen, etwas aggressiven Ausdruck - ""Objekt"" - bezeichnet, der sowohl die Vorstellung des Widerstandes gegen unsere Wünsche, als auch die einer Zielscheibe unserer Strebungen in sich schließt. Andere Teile derselben Welt, die nicht fest sind, keinen nennenswerten Widerstand leisten und keine deutlichen Konturen haben, werden mit nicht aggressiven Ausdrücken wie ""Substanz"", ""Substrat"" bezeichnet, die beide eine Verwandtschaft mit dem uns selbst bezeichnenden Wort ""Subjekt"" zeigen. Ein drittes, sehr verbreitetes Wort - ""Materie"", m a t t e r -, das die nicht so scharf umgrenzten, weniger Widerstand leistenden Teile der Welt beschreibt, leitet sich aus einer die Mutter bezeichnenden Wurzel ab. Man kann sich deshalb dem Schluß nicht entziehen, daß irgendeinmal eine harmonische Mischung zwischen uns selbst und der Welt um uns in unseren Seelen bestanden haben muß, und daß unserer ""Mutter"" darein verwickelt war."" 1)

In der Vorstellung von Substanzen schwindet die Trennung von innen und außen. Ein Mensch, der sich in der Substanz Luft bewegt, ist sowohl in der Luft, als auch die Luft in ihm. Gleiches kann man vom Fisch im Wasser sagen. Es ist müßig, ihn vom Wasser zu trennen. Er ist gleichermaßen im Wasser, wie auch das Wasser in ihm ist. Es gibt keine Grenze zwischen dem Wasser, das in ihm ist, und dem in welchem er sich befindet.

Wichtig an der Vorstellung der Substanz ist ferner, daß sie keinerlei feste Konturen, damit auch keine Objektqualitäten besitzt. Eher sind die Objekte in ihr aufgehoben. Es gibt nun Substanzen - z.B. Erde (Ton) - die sind in der Lage zwischen dem konturlosen Zustand der Substanz und den festen Qualitäten des Objekts zu vermitteln. Es sind Substanzen, die sich zu Objekten gestalten lassen, denen man Formen, Umrisse,

---

1) Balint, (1972) S 52

klare Objektqualitäten geben kann. Wesentliche künstlerische Mittel stammen aus diesem Bereich. Der Tonklumpen gehört genauso dazu, wie die weiße Fläche des unbemalten Papiers, die Farbe ebenso wie das Metall oder der Stein des Bildhauers. Sie werden ergänzt durch Mittel, die nur geringe Strukturen aufweisen und daher einer Veränderung wenig Widerstand entgegensetzen, wie Töne und, unter bestimmten Gesichtspunkten, auch Worte. An ihnen vollzieht sich im Prozeß der Gestaltung, sichtbar und innerhalb der Realität der Erwachsenen, immer wieder der Übergang von Strukturlosem zum Strukturierten und demonstriert damit, daß dieser frühe, uranfängliche Zustand auch später nie ganz vergessen wird, ja offensichtliche sogar bestimmte Funktionen übernimmt.

Eine etwas konturiertere Vorstellung von diesem Übergang von Substanz zum Objekt vermittelt Balints Begriff der Präobjekte, die er gerade im Bereich des Gestaltens ansiedelt. Er beschreibt

"... daß die im schöpferischen Bereich existierenden ""Prä-Objekte"" so primitiv sein müssen, daß man sie nicht als ""organisiert"" oder ""ganz"" betrachten kann. Erst nachdem es der schöpferischen Arbeit gelungen ist, sie zu gestalten, zu organisieren, zu einem Ganzen zu machen, kann die verbale oder ""ödipale"" Interaktion zwischen ihnen und irgendwelchen äußeren Objekten stattfinden." 2)

Über die Substanzen und wenig strukturierten Materialien zeigt sich also ein Weg, der vom Zustand harmonischer Einheit hin zu den Objekten der Realität führt. Man muß allerdings dazu bemerken, daß im Verlauf dieses Weges vor allem neue Objekte geschaffen werden, die einer vorhandenen Realität eingefügt werden. Eine Möglichkeit schöpferischen Tuns nimmt diesen Weg. Wie aber ist ein Zugang zu der bereits strukturierten, verfestigten Realität möglich?

Hier ergibt sich ein Hinweis, wenn man dieses Anfangsstadium nicht unter dem Aspekt der Verschmelzung sieht, sondern es als ein Stadium der Gleichung auffaßt.

---

2) Balint, (1970) S 36/37

2.1.2. GLEICHUNG

Mit der Gleichung ist ein wesentlicher Tatbestand ausgedrückt: der der Identität in der Getrenntheit. Getrenntsein ist nach der Geburt eine biologische Tatsache, jedoch noch keine psychologische. Diesem Widerspruch wird dadurch Genüge getan, daß durch die Mutterpflege alles Getrennte so eingerichtet wird, daß es den Eindruck der Nichttrennung erweckt. Getrennt sein und es doch noch nicht realisieren, ist ein erster Schritt weg vom totalen Einssein im Mutterleib. Die Umwelt kommt dem Ich soweit entgegen, daß psychologisch kein Unterschied mehr besteht zwischen dem, was das Kind fühlt und was die Umwelt ihm gewährt. Immerhin hat sich die Einheit in eine Verdoppelung aufgespaltet. Solange die Umwelt bemüht ist, diese Aufspaltung zu überbrücken, legt sie den Grund für die Gleichung: Sie gleicht die objektive äußere Realität der subjektiven Realität des Kindes an.

Nun ist es wohl nicht allzu sehr spekuliert, wenn man annimmt, daß im Säugling ein lebendiger Impuls wirksam ist, der darauf aus ist, Entwicklung aktiv voranzutreiben. Insofern also der Säugling ein aktives Zentrum ist und insoweit er in der Illusion der Einheit gehalten wird, schafft er auch diesen Zustand selbst, in welchem ihn die Dinge angenehm und bedürfnisbefriedigend entgegenkommen. D.h. er kann das, was eigentlich die Umwelt für ihn leistet, als seine eigene Tat empfinden. Und es ist auch seine Tat, insofern er die Erfüllung halluziniert und sie gleichzeitig oder nur unwesentlich verschoben eintritt. Die Umwelt präsentiert also ein Objekt genau in dem Moment, da es der Säugling sich wünscht und gibt ihm damit das Gefühl, er habe sich dies selbst geschaffen. Dieses scheint der Ausgangspunkt aller Beziehungen des sich entwickelnden Ich zu Objekten außerhalb seiner selbst zu sein. In den Worten Winnicotts sieht dieser Beginn wie folgt aus:

"Das Ingangsetzen der Kontaktaufnahme zu Objekten ist kompliziert. Es kann nicht stattfinden, ohne daß die Umwelt Objekte präsentiert, aber auf solche Weise, daß das Baby das Objekt schafft. Das Schema sieht so aus: Das Baby entwickelt eine vage Erwartung, die ihren Ursprung in einem unformulierten Bedürfnis hat. Die anpassungsfähige Mutter präsentiert ein Objekt oder eine Manipulation, die den Bedürfnissen des Babys entsprechen, und so beginnt das Baby gerade das zu brauchen, was die Mutter anbietet. Auf diese Weise bekommt das Baby Vertrauen zu seiner Fähigkeit, Objekte zu erschaffen und die wirkliche Welt zu erschaffen. Die Mutter gewährt dem Baby eine kurze Zeit, in der Omnipotenz eine Sache der Erfahrung ist." 3)

Zu Beginn aller Objektbeziehungen muß also die Umwelt das objektive äußere Objekt so verwandeln und präsentieren, daß es sich mit einem subjektiven Objekt, wie es der Säugling sich "vorstellt" oder fühlt, deckt. Die Umwelt muß dabei die Arbeit leisten, die erforderlich ist, damit die Gleichung subjektives Objekt = äußeres Objekt stimmt. Im Maße seines Wachstums wird das Ich dann lernen, selbst die Arbeit an sich und am Objekt zu vollziehen, die es ermöglicht, eine Identität zwischen subjektivem Objekt und objektivem Objekt herzustellen, einen Zustand der Gleichheit, in dem beide miteinander verschmelzen, ineinander übergehen können. In diesem Austausch dann wird nicht nur das Objekt ins Ich hereingenommen, sondern verlagert das Ich seine subjektive Innenwelt auch nach außen.

"Das Kind ist nicht nur ein potentieller Schöpfer der Welt, sondern es wird auch fähig, die Welt mit Mustern seines eigenen Innenlebens zu bevölkern. Allmählich wird das Kind also fähig, fast jedes äußere Ereignis zu ""decken"", und Wahrnehmung ist fast synonym mit Schöpfung" ...
"Sobald diese Dinge etabliert sind, wie dies beim Gesunden geschieht, wird das Kind allmählich fähig, der Welt und all ihren Komplexitäten zu begegnen, weil es dort immer mehr von dem sieht, was in seinem Selbst schon vorhanden ist." 4)

Durch die Arbeit des Ich bringt es sowohl sich selbst, wie auch das Objekt in einen Zustand, in welchem ein gegenseitiger Austausch möglich ist. Es ist in diesem Moment nicht mehr sinnvoll zu fragen, ob das Ich vom Objekt etwas aufnimmt, oder umgekehrt. Beide befinden sich dann in einem Zustand gegenseitiger Durch-

---

3) Winnicott, (1974 c) S 80
4) Winnicott, (1974 g) S 117

dringung. Das Ich stellt also, später, durch seine eigene Arbeit, für Augenblicke den Zustand wieder her, in dem es anfänglich selbst gelebt hat, den Zustand der Einheit, nun nicht mehr mit dem Mutterobjekt, sondern mit anderen Objekten, denen es etwas abgewinnen will. Die Schaffung einer Gleichung zwischen subjektivem Objekt und objektivem Objekt ist also eine Bedingung unter welcher ein Austausch zwischen Subjekt und Objekt stattfindet, sie setzt die Voraussetzung unter welcher substanzhafte Verschmelzung eintreten kann. Diese Gleichung, von der Umwelt angeboten, steht also am Anfang der Entwicklung, bevor jede Unterscheidung auftaucht oder auftauchen darf, ohne die Gefahr einer direkten Bedrohung des Ich heraufzubeschwören. Sie steht, als Arbeit des reifen Ich, aber auch an ihrem Ende.

Man wird beide Vorstellungen, die von der Verschmelzung und den strukturlosen Substanzen, wie die strukturiertere von der Gleichung, benötigen, um zu verstehen, was in der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt abläuft. Verschmelzung und Substanz betonen dabei das innere Erleben des Ich. Der Begriff der Gleichung hingegen betrachtet den Zustand dieser Einheit von außen. Es wird nötig sein, daß das Ich beide Erlebnisstandpunkte, den inneren, wie den äußeren im Laufe seiner Entwicklung einzunehmen lernt, und damit die Fähigkeit erwirbt, äußere Verschiedenheiten zur Deckung zu bringen.

2.1.3. ÜBERGANGSOBJEKT

Nach dem Stadium der Gleichung führt der nächste Schritt auf ein Nicht-Ich-Objekt zu, über das Übergangsobjekt.[5] Winnicott beschreibt die Phänomene, die dieser Begriff abdeckt.

"Manche Säuglinge stecken den Daumen in den Mund und streicheln dabei mit den Fingern durch Innen- und Außendrehung des Unterarms ihr Gesicht." 6)

"Häufig tritt eine der folgenden Verhaltensweisen komplizierend zu autoerotischen Betätigungen, wie dem Daumenlutschen hinzu:

---

5) Winnicott, (1973) S 10-30
6) a.a.O. S 12

1. Das Kleinkind greift mit der anderen Hand nach einem äußeren Objekt, etwa einem Zipfel von Leinentuch oder Decke, und steckt dieses zusammen mit den eigenen Fingern in den Mund;
2. oder ein Stück Stoff wird festgehalten und daran gesaugt, oder nicht einmal wirklich gesaugt; dazu werden häufig Windeln und (später) Taschentücher verwendet, je nachdem, was sich bequem und wiederholt dazu anbietet;
3. oder das Kleinkind beginnt schon im Alter von wenigen Monaten, Fäder aus seiner Decke zu zupfen, die es sammelt und dann für das Streicheln benutzt; seltener wird die Wolle auch verschluckt, was sogar zu körperlichen Beschwerden führen kann;
4. oder die Mundbewegungen werden von ""Mum-mum""-Lauten begleitet, von Lallen, analen Geräuschen, ersten musikalischen Tönen usw.

Es ist anzunehmen, daß Denken oder Phantasieren mit diesen funktionellen Erlebnissen in Beziehung gesetzt wird. All dies bezeichne ich als Ü b e r g a n g s p h ä n o m e n e. Und es läßt sich auch (durch die Beobachtung jedes beliebigen Kleinkindes) feststellen, daß daraus Dinge oder Phänomene hervorgehen können, die für das Kind in der Zeit des Schlafengehens lebenswichtige Bedeutung erlangen und als Abwehr gegen Ängste vor allem gegen depressive Ängste - verwendet werden, mag es sich dabei nun um eine Handvoll Wolle, den Zipfel der Decke oder des Kissens, um ein Wort, eine Melodie oder eine stereotype Geste handeln. Häufig gerät das Kind dabei an irgendeinen weichen oder andersartigen Gegenstand, den es dann benutzt; dieser wird dann ein sogenanntes Ü b e r g a n g s o b j e k t und bleibt für das Kind von Bedeutung. Die Eltern entdecken, wie wertvoll es für das Kind geworden ist, und nehmen es auf Reisen mit. Die Mutter läßt zu, das es schmutzig wird und sogar zu stinken beginnt, denn sie weiß, daß sie mit einer Reinigung die Kontinuität der Erfahrung des Kindes unterbrechen und damit die Bedeutung und den Wert des Objektes für das Kind zerstören würde." 7)

Welche Merkmale aber sind es, die dem Übergangsobjekt diesen wichtigen Platz zwischen dem Ich und dem Nicht-Ich einräumen? Wie Winnicott bemerkt[8], repräsentiert es einen ersten Besitz. Dieses Phänomen ist vieldeutig. Zunächst zeigt es sich als ein "Haben". Demnach ist es nicht einfach ein bedürfnisbefriedigendes Objekt, das auftaucht, wenn libidinöse Wünsche zu stillen sind und welches verschwinden kann, wenn diese durch Befriedigung

---

7) a.a.O. S 13
8) a.a.O. S 10 f

nachgelassen haben. Der Besitz bleibt, wenn das Bedürfnis samt seinem befriedigenden Objekt wieder gegangen sind. Er repräsentiert also eine Dauer gegenüber dem Verschwinden des befriedigenden Objekts. Daher scheint es eine bleibende Versicherung zu sein, daß Befriedigung statthaben kann, eine Gewißheit, daß Triebbefriedigung nie mehr vollständig verloren gehen kann, auch wenn sie momentan nicht erreichbar ist. Es vertritt durch seine Anwesenheit spürbar die Sicherheit des Überlebens, wie die Konstanz der Befriedigung. Dieser Besitz der Sicherheit kann dem Kind nicht mehr genommen werden.

Nun ist im vorangegangenen Teil 2 bereits verdeutlicht worden, daß die Sicherheit des Kindes bezüglich Überleben, Triebbefriedigung und Objektkontakt, mit auf einer Mutter beruht, die in ihrer Sorge um das Kind gut genug ist, um allzuviele Unterbrechungen der Kontinuität des Seins zu vermeiden, die damit verhindert, daß das Kind über seine Kräfte hinaus reagieren muß und einen mütterlichen Schoß sicher weiß, in dem es nicht handeln muß, sondern Geborgenheit findet. Diese "gute Mutter" gibt dem Kind die Gewißheit eigenen Gut-seins. Man kann auch sagen, es verinnerlicht das gute Objekt, macht es zu einem Stück seines Ichs. Die Mutter, die gut genug ist, muß als dieses gute Objekt verinnerlicht sein, bevor das Kind daran gehen kann, sich die gute Mutter in der Welt der Objekte und in Gestalt von Weltdingen selbst wieder zu suchen, als erstes in der Form des Übergangsobjektes. In diesem Sinn vertritt das Übergangsobjekt den verinnerlichten Besitz der guten Mutter.

Aber es geht ja über dieses Haben, weil es einem gegeben wurde, hinaus. Der wesentliche Schritt zum Übergangsobjekt besteht ja darin, daß das Kleinkind sich dieses Objekt selbst schafft. Weil es die gute Mutter im eigenen Innern bereits besitzt, kann es sie selbst wieder in der Welt der Objekte schaffen und von diesem selbst geschaffenen "guten Objekt" nimmt es dann in einem zweiten Sinn Besitz: in dem es dieses geschaffen hat, besitzt es dieses; es erschaffen können, ist die sicherste Art des Besitzes.

Nochmals wird der Unterschied deutlich zwischen dem bedürfnisbefriedigenden Objekt und dem Objekt als Besitz: das Objekt als innerer Besitz ist das verinnerlichte befriedigende Objekt. Nicht die Befriedigung ist verinnerlicht, sie ist eine Sache des Momentes und weicht neuerlichen Bedürfnisspannungen. Verinnerlicht ist vielmehr das befriedigende Objekt selbst, es ist samt seiner Fähigkeit, Bedürfnisse zu befriedigen zu einem Stück Struktur des Ich geworden und damit zu einem dauerhaften Besitz.

Doch diese verinnerlichte Gewißheit verwirklicht sich nur, indem sie sich die Objekte s c h a f f e n kann, die in der Lage sind, Bedürfnisse zu befriedigen. Die Verinnerlichung des "guten Objekts" zu einem Stück "guten Ichs" findet statt im Stadium der Verschmelzung von Säugling und Mutter. Man kann daher noch nicht sagen, daß dieses verinnerlichte "gute Objekt" der erste Besitz des Kindes sei; es konnte sich dieses nicht nehmen. Vielmehr bildet seine Verinnerlichung erst die Voraussetzung für den Besitz, insofern sie die strukturelle Möglichkeit gibt, daß das Kind sich nun ein Objekt schaffen und besitzen kann, das Übergangsobjekt. Auf solch komplizierte Weise bildet das Übergangsobjekt den ersten Besitz: es steht für etwas, was bereits als Gewißheit vorhanden ist, dem Kind gehört, ohne daß es dies genommen hat, für die Gewißheit gut und fähig zu sein; es verwirklicht diese Gewißheit, indem es sich aus ihr heraus ein Objekt selbst schafft, das es nun auch in diesem zweiten autonomeren Sinn besitzt: es besitzt das Objekt, weil es sich dieses genommen hat. Das Übergangsobjekt ist die erste Projektion dieser verinnerlichten Struktur des guten Objekts auf ein äußeres Objekt - diesmal ein anderes als die Mutter - mit dem Ziel dieses Objekt, indem es vom Ich geschaffen wird, ebenso als Verstärkung der vorhandenen Ichstruktur wieder in sich aufzunehmen. Es kann nicht ausbleiben, daß in diesem Kreislauf von Veräußerung und Verinnerlichung von Objekten, das Ich sich immer weiter selbst ausgestaltet, mit Strukturen versieht. Das Übergangsobjekt kann also nur in dieser Dialektik von Veräußerung des verinnerlichten "guten

Objekts" in ein Objekt der Realität (= dessen Schaffung als subjektives Objekt) und der Reintrojektion als wieder bestätigtes gutes äußeres Objekt (= dessen Verinnerlichung als objektives Objekt) gesehen werden.

In diesem doppelten Aspekt des Besitzes - einmal Repräsentation und Veräußerlichung eines Geschenkes, des "guten Objekts" zu sein, zum andern geschaffenes gutes Objekt außerhalb des Ich, welches das Kind in Besitz nehmen kann - gründen auch die anderen Merkmale des Übergangsobjektes. Es trägt die Zeichen des verinnerlichten "guten Objekts" und es vermittelt diese Merkmale einem Gegenstand der Objektwelt, der sich dafür eignet.

Zunächst seien einige Merkmale beschrieben, die das Übergangs-Objekt als Repräsentant des verinnerlichten "guten Objekts" trägt. Gewöhnlich haben Übergangsobjekte eine weiche Oberfläche und vermitteln Gefühle von Wärme. Darin sind sie der Haut der Mutter ähnlich. Wie bei der Mutter kann man sich im taktilen Kontakt mit ihnen wohl fühlen. Dieser angenehme Kontakt läßt sich durch Reiben, Streicheln usw. noch verstärken.

Darüberhinaus befriedigt das Übergangsobjekt einerseits libidinöse Wünsche. Das Kind kann z.B. daran saugen oder sich damit streicheln. Es kann aber auch aggressiv zu ihm sein. Auf der anderen Seite erfüllt es die Wünsche nach Zärtlichkeit und Geborgenheit, Wünsche, die auf kein Triebverlangen zurückgehen, sondern auf ein Bedürfnis des Ich nach Sicherheit, Entspannung und Nicht-Handeln-Müssen. In ihm vereinen sich also Triebwünsche wie Ich-Bedürfnisse.

Eines der wichtigsten Merkmale aber ist seine Konstanz. Es muß unzerstörbar sein, Zärtlichkeiten, Saugen und Aggressionen überstehen. Wie die Mutter muß es das Gefühl vermitteln, daß es allen Handlungsversuchen und Bedürfnissen des Kindes wohlwollend stand hält. Man erinnere sich an die Bedeutung die das Standhalten der Mutter und die Gelegenheit zur Wiedergutmachung für das Kind bedeuten (s.o.). Daher darf es auch von anderen nicht verändert werden. Darüberhinaus darf es auch

nicht allzu störrische, eigene "Wünsche" haben. Es muß sich den Manipulationen und Interpretationen leicht fügen, muß variabel und veränderbar sein, den Verfügungsbestrebungen des Kindes sich nicht sehr widersetzen. Im Zusammenspiel vom Gefühl inneren Gut-Seins und der ständigen Bestätigung durch das konstante, dauerhafte, überlebende und entgegenkommende gute Übergangsobjekt verstärkt sich die Gewißheit vom eigenen Wert, auch wenn das lebendige Objekt Mutter nicht immer vorhanden ist. Insofern stimmt es sicherlich, wenn Winnicott[9] meint, das Übergangsobjekt werde nicht introjiziert, sondern im Lauf der Zeit überflüssig. Aber man wird auch nicht fehl gehen, wenn man annimmt, daß das Übergangsobjekt gerade durch seine Eigenschaften auch immer wieder auf das bereits verinnerlichte gute Objekt zurückwirkt und dieses bestätigend verstärkt.

Das Übergangsobjekt, das sich ja leicht "fügen" können muß, charakterisiert ferner eine gewisse Unbestimmbarkeit. Man kann nicht genau sagen, was es ist. Zwar kann es einen Namen tragen, aber wozu es taugt und gebraucht wird, kann sehr vielfältig sein. Diese Unbestimmbarkeit liegt bereits in seinen Materialeigenschaften. Dadurch kann das Kind sehr Verschiedenes aus diesem Objekt machen. Als eine Art "pliable medium"[10] ähnelt es in seinem Charakter dem, was weiter oben mit dem Begriff von Substanz, Materie und Material angedeutet wurde: es ist kein fest konturiertes Objekt im vollen Sinn, sondern kann durch die Aktivität des Kindes zum Objekt gemacht werden. Auf der anderen Seite ist es aber nicht mehr so unbestimmt, daß es keine Grenzen hätte, und damit überhaupt keine Objektqualitäten annehmen könnte. Freilich, wenn das Übergangsobjekt zum Objekt gemacht wird, dann nicht, wie oben substanzartiges Material, dadurch, daß es verformt und deshalb zu einem definierten Objekt wird. Vielmehr findet diese Verfestigung zum Objekt hauptsächlich in der Phantasie des Kindes statt. Und genauso kann sie dort auch wieder zurückgenommen werden, um einer neuen Deutung zu weichen. Es tut sich ein "Spielraum" auf, der sich zwischen der Welt fester, klar umrissener Objekte und den auf-

---

9) a.a.O. S 15

10) Milner, (1955) S 102

gelösten, alles konturlos durchdringenden Substanzen einrichten läßt. Dieser Spielraum zeichnet sich aus durch die Möglichkeit von Verfestigung und Auflösung. Er entsteht z.T. aus den mehr oder weniger variablen Eigenschaften realer Objekte, wie auch aus der flexiblen Phantasie des Ich.

Diese Eigenschaften des Übergangsobjektes ähneln also der wichtigen Eigenschaft beweglicher Anpassung der guten Mutter. Insofern kommt das Objekt durch seine materialen Werte den Bedürfnissen des Kindes entgegen. Es trägt gewissermaßen passiv an sich, was die gute Mutter durch ihr aktives Entgegenkommen, durch ihre Lebendigkeit (Wärme, taktiles Empfinden) und Einfühlung (Bedürfniserfüllung, Aushalten, sich variabel auf das Kind einstellen) dem Kind entgegenbringt. Man erkennt eine Wende: was die Mutter noch aus eigenen Aktivitäten heraus schenken mußte, kann sich das Kind - im begrenzten Rahmen des Übergangsobjektes - selbst auswählen und erschaffen. Das Objekt dieser Wahl des Kindes muß nur Eigenschaften an sich haben, die es geeignet erscheinen lassen, ausgewählt zu werden. Das Objekt muß dem Kind nicht mehr aktiv entgegenkommen, sondern es wird von diesem genommen.

Diese Wende bedeutet eine vergrößerte Autonomie des Kindes. Sie beweist sich darin, daß das Kind aus dem Objekt, das ihm als Übergangsobjekt dient, etwas macht. Von ihm geht die Initiative aus, es "bearbeitet" dieses Objekt (real oder in der Phantasie) so, daß es für seine Zwecke tauglich wird: es gibt ihm einen Sinn, den dieses Objekt nicht schon von vorneherein maßgeschneidert am eigenen Leib trägt. Das Objekt stellt dafür nur seine passiven Eigenschaften zur Verfügung, die allerdings noch sehr viel direkte Parallelität mit dem Mutterobjekt aufweisen. Später muß sich das Ich weitaus spröderes Material zu eigen machen. Es wird mehr Arbeit erforderlich werden, ein Objekt geeignet zu machen, damit es ein gutes, spendendes Objekt wird. So deutet sich die weitere Entwicklung der Objektbeziehung bereits an: man wird sich vorstellen müssen, daß sie mit zunehmend intensiverer Eroberungsarbeit einem Material abgerungen werden muß, das immer weniger

Eigenschaften eines guten Mutterobjekts bereits an sich selbst trägt, das immer mehr für sich steht. Andererseits muß sich der gute Aspekt im Innern des Ich immer stärker verfestigen und bewähren, damit er nicht mehr nur im Objekt von vorneherein mitgegeben sein muß, sondern sich durchaus erst als Resultat einer Bemühung hergeben braucht, die in eine zunächst unbestimmte Zukunft gerichtet ist, wenn anfangs noch keine Klarheit darüber besteht, ob das Objekt dieser Bemühungen wirklich ergiebig, d.h. "gut" ist.

Diese Wende des Subjekts von passiv zu aktiv kann vor Augen geführt werden, wenn man den Unterschied zu klären sucht zwischen dem Übergangsobjekt als einem Beschwichtiger und einem Tröster.[11)] Das Übergangsobjekt, auch wenn es nicht allein aus der Notwendigkeit heraus geschaffen wurde, daß die paradiesischen Zustände der Verschmelzung unabweisbar zu Ende gehen, kann doch über die Schwierigkeiten dieser Ablösung hinweghelfen. Seine Erschaffung scheint zum einen ein aktiver Schritt der Autonomie des Ich zur Weltbewältigung, zum anderen aber eine Notwendigkeit zu sein, die den widrigen Umständen des "unvollkommenen" Daseins abgerungen ist. In dieser zweiten Funktion kann es als Beschwichtiger jener Unsicherheiten dienen. Wird es jedoch als Tröster benötigt, nämlich die Subjekt-Objekt-Trennung zu verschmerzen, so geht dabei gerade die wichtige Dimension der eigenen Aktivität verloren. Des Trostes bedarf jemand, dem etwas nicht gelungen ist, dem etwas versagt wurde. Die entstandene Lücke muß gefüllt werden mit einem "guten Objekt", gleich welcher Art. Das verlangt vom Objekt, das diese Lücke tröstend füllt, daß es die Aktivität des Handelns weitgehend auf sich nimmt. So kann wirklich trösten nur ein Mensch. Trost kann daher entweder aus dem eigenen Ich oder von einem lebendigen, verstehenden anderen kommen. Ein Trostobjekt kann nur ein passives Verhältnis zum Subjekt gestalten. Ist das Subjekt von sich aus nicht in der Lage, sich Trost zu geben, so bleibt es in diesem passiven Verhältnis verfangen, bedarf des Trostobjektes als seiner ständigen Ergänzung.

---

11) man findet dieses Begriffspaar bei Winnicott.
Vergl. a.a.O. S 17
Es kommt hier weniger auf die Begriffe an, als auf die Phänomene die damit umschrieben werden.

Es bleibt an diesen äußeren Halt gekettet, kommt von ihm nicht los und vermag damit die Versagung auch nicht zu überwinden.[12)]

Ein Ich, das genügend Trost in sich selbst trägt, oder darin von einem aktiven anderen, der helfen, aber auch an der entsprechenden Stelle sich zurückziehen kann, unterstützt wird, kann das Übergangsobjekt als Beschwichtiger benützen. Es liegt im Charakter der Beschwichtigung zwar einerseits ein Gefühl von Mühsal, Schwierigkeit und Überwindung, aber gleichzeitig auch das Moment des Gelingens, der Bestätigung eigenen aktiven Bemühens: ich selbst habe mir ein Objekt erschaffen, das mir dauerhafter gegenwärtig ist, als die Mutter, das mir nicht verloren gehen kann, weil es meinen eigenen Fähigkeiten entwachsen ist, gegebenfalls also auch wieder neu und anders geschaffen werden kann, das mich aber auch mit seinen Eigenschaften beschenkt, ein Gesichtspunkt der später noch deutlicher entdeckt werden muß. Beschwichtigung in diesem Sinn enthält ein Stück gewonnene Autonomie und diese ist es, die über die Angst und die Lücke siegt. Beschwichtigung steht der echten Trauer nah, während das Trostobjekt seinen oknophilen Charakter schwerlich verleugnen kann.

Versucht man die Entstehung des Übergangsobjektes in die Entwicklung der Objektbeziehungen von Verschmelzung, schizoider und depressiver Position einzugliedern, so muß man es wohl noch vor der depressiven Position einordnen.

Erstens hat es noch nicht richtigen Objektcharakter im Sinne von Eigenart und individueller Kontur. Das ermöglicht die Zuschreibung von Identität durch das Subjekt. Dahinter wird, zweitens, deutlich, daß die Trennung von Subjekt und Objekt noch nicht wirklich vollzogen ist. Es wird noch behandelt, wie ein Stück der omnipotenten Umwelt der Verschmelzung. Diese Zwischenstellung ermöglicht auch noch seine willkürliche Behandlung. Trotz der so großen Ambivalenz von Liebe und Haß, Konstruktion und Zerstörung, muß es allen Behandlungen unversehrt standhalten. Es dient dazu, eine Trennung von Subjekt

---

[12)] Triebbefriedigung kann leicht als Tröster einspringen. Das daraus entstehende Zwangsverhältnis, das vor dem realen Verlust scheitert, ist die Sucht.

und Objekt vorzubereiten, verhindert aber noch gleichzeitig die wirkliche Trennung.

2.2. OBJEKTBEHANDLUNG IN DER SCHIZOIDEN POSITION

Das Objekterleben und die Behandlung des Objektes werden in der schizoiden Position von zwei wichtigen Tendenzen gesteuert, zum einen von dem Wunsch nach Einheit in der Verschmelzung mit dem Objekt, wie sie in der Verschmelzungsphase erlebt wurde, zum anderen durch das Bemühen um eine Bewältigung der Ambivalenz von gutem (Teil-) Objekt und bösem (Teil-) Objekt, gutem (Teil-) Ich und bösem (Teil-) Ich. Wie der Abschnitt über die frühe Ich-Entwicklung gezeigt hat, ergibt sich diese Ambivalenz daraus, daß sich aus dem Strom des Erlebens feste Inseln herausbilden. Malg seinen bisherigen Erfahrungen, bindet das sich heraus differenzierende Ich gute und schlechte Erlebnisse an solche Inseln des Bewußtseins. So gibt es Kerne guter und solche schlechter Erfahrungen, von dem umgebenden, symbiotisch verschmolzenen Objekt und damit auch Kerne guten und bösen Selbsterlebens. Diese Erlebniskerne und Teilobjekte stehen noch unverbunden und radikal einander gegenüber. Der Konflikt wird dadurch vermieden, daß das Böse, gleichgültig ob es ein Stück böses Objekt oder böses Ich ist, nach außen verlagert wird und so eine erste Trennung zwischen innen und außen erfolgt: innen = gut, außen = böse. So ist auf einer höheren Ebene, als ganz zu Beginn der Entwicklung, eine Verschmelzung zwischen gutem Teil-Objekt und gutem Teil-Ich möglich, verbunden mit dem Erleben des "Innen", während böses Teil-Objekt und böses Teil-Ich außerhalb der sich herausbildenden Ichgrenze miteinander vermengt werden. Daraus erklärt sich, daß, zum einen, die Trennung ambivalenter Anteile im schizoiden Objektbezug vorherrscht. Ihr folgt die Tendenz zur Beseitigung der gefährlicheren der ambivalenten Anteile, andererseits, um Eindeutigkeit und damit schließlich die Möglichkeit zur inneren Einheit herzustellen.

Dem entsprechen drei hervorstechende Weisen schizoiden Umgangs mit dem Objekt:

1. das Phänomen des double bind, in welchem eigentlich unvereinbare Erlebnisweisen unintegriert nebeneinander bestehen;
2. die "Entsymbolisierung", "Entdifferenzierung" und "Konkretisierung" (Searles), mit dem Bestreben, den widersprüchlichen Doppelsinn dadurch zu vermeiden, daß die gefährliche der widersprüchlichen Seiten abgespalten wird; und
3. die daraus entstehende Tendenz zur Entseelung und Mechanisierung des Objekts.

Man kann diese drei Tendenzen als eine einzige folgerichtige Entwicklung beschreiben, mit dem Ziel, auf einer primitiven - weil die negativen Anteile der Realität verleugnenden - vorambivalenten Ebene, die ungetrübte Einheit mit dem Objekt wiederherzustellen. Der Preis des Steckenbleibens auf dieser Stufe der Objektverwendung ist die Mechanisierung und Entseelung von Teil-Ich und Teil-Objekt, sowie das Ausbleiben einer schöpferischen Syntese ambivalenter Kräfte. Die Ambivalenz wird abgewehrt, statt konstruktiv verwertet und weitergetrieben.

Wenn die Frage beantwortet werden soll, inwieweit in manchen Realitätsbezügen von Erwachsenen, frühe Weisen der Objektbeziehung durchscheinen, so müssen nun die drei genannten Möglichkeiten, Ambivalenzen in der Objektbeziehung abzuwehren, genau untersucht werden.

.2.1. DOUBLE-BIND

Searles[13] hat verschiedene Verhaltensweisen beschrieben, die geeignet erscheinen, ein Individuum, welches ihnen unentrinnbar ausgesetzt ist, in den Wahnsinn zu treiben:

---

[13] Searles, (1959)

1. Versuche, die emotionalen Konflikte anderer zu vertiefen, ihre inneren Widersprüche zu verschärfen, in ihren Wunden zu bohren, ohne ihnen gleichzeitig eine Hilfe zur Überwindung der Gegensätze anzubieten;
2. gleichzeitige oder rasch wechselnde Stimulation bzw. Frustration von Bedürfnissen;
3. auf verschiedenen Ebenen mit einer Person umgehen, wobei diese Ebenen einander widersprechende Informationen tragen;
4. plötzliches Umschalten auf unterschiedliche emotionale Wellenlängen;
5. plötzliches Springen von einem Gesprächsgegenstand zum anderen.[14)]

Wenn diese Verhaltensweisen es ermöglichen, jemanden in den Wahnsinn zu treiben, darf man ihnen selbst wohl auch eine schizoide Tendenz nachsagen. Sie wird deutlich in der Tatsache, daß sie alle darauf aus sind, Gegensätze so zu verschärfen und zu isolieren, daß sie nicht mehr überbrückbar scheinen, aber auch kein Ausweg aus dem Dilemma sichtbar wird. In der bisher benutzten Metasprache ausgedrückt, spalten sie ein bislang einheitlich empfundenes Objekt auf in gute und böse Teilobjekte, welchen man anscheinend nur noch getrennt begegnen kann. Mit ihm spaltet sich das Ich auf in gute und böse Teile. Libidinöse und aggressive Elemente in ihm treten unvereinbar einander gegenüber. Dieses Auseinandertreten des Objekts in gute und böse Teilobjekte (und mit ihm ebensolche Spaltungen im Ich), kann nicht verhindert werden, wenn nicht genügend basales Vertrauen zu sich selbst und seiner Umwelt das Ich in die Lage bringt, in einem "Abgrenzungs- und Versöhnungskampf"[15)], diese Spaltung wieder zu überwinden. Ist dies nicht der Fall, so mag sich diese Trennung zur Situation des double-bind verhärten, in welcher ein Objekt in die Lage gezwungen wird, unterschiedlichen Ansprüchen des Subjekts gleichzeitig gerecht zu werden. Diese Ansprüche werden auf unterschiedlichen Kommunikationsebenen an das Objekt übermittelt. Bateson[16)] be-

---

14) vergl. a.a.O. S 71-74
15) Stierlin, (1971)
16) Bateson et al. (1969) S 19

schreibt die allgemeinen Merkmale einer double-bind Situation wie folgt:

"1. Das Individuum ist in eine intensive Beziehung verstrickt, das heißt, in eine Beziehung, in der es ihm als lebenswichtig erscheint, ganz genau zu unterscheiden, welche Art von Botschaft ihm übermittelt wird, damit es entsprechend reagieren kann.

2. Das Individuum ist in einer Situation gefangen, in der die andere Person in der Beziehung zwei Arten von Botschaften ausdrückt, von denen die eine die andere aufhebt.

3. Und das Individuum ist nicht in der Lage, sich mit den geäußerten Botschaften kritisch auseinanderzusetzen, um seine Entscheidung, auf welche Botschaft es reagieren soll, zu korrigieren, d.h. es kann keine metakommunikative Feststellung treffen."

Das Individuum das hier in eine double-bind Situation verstrickt wird, ist das Objekt, von dem im vorausgehenden Zusammenhang gesprochen wurde. Die zwei Arten von Botschaften werden über zwei verschiedene Kommunikationsebenen gleichzeitig übermittelt. Watzlawick et al. bezeichnen diese beiden Ebenen als Inhalts- und als Beziehungsebene.[17] Doch interessiert in diesem Zusammenhang weniger die Art und Weise der Kommunikation, sondern, was diese aus dem Objekt, an welches sie gerichtet ist, macht. Dieser Kommunikationstheorie nach wird das Objekt, wenn es nur lange genug dieser gespaltenen Weise der Beeinflussung ausgesetzt wird und sich ihr auch nicht entwinden kann, schizophren, d.h. in sich selbst gespalten, und zwar dann, wenn es dieser ambivalenten Kommunikation gelingt, das Vertrauen des Individuums zu sich selbst zu zerstören, so daß es hilflos zwischen den unvereinbar gewordenen ambivalenten Seiten hin und her geworfen wird.

2.2. ENTSYMBOLISIERUNG UND KONKRETISIERUNG

Doch das Gesagte gilt nicht nur für den Umgang mit einem bestimmten menschlichen Objekt, welches in diese double-bind Situation hinein verstrickt wird. Es gibt also nicht nur den Fall, in dem ein Gegenüber ganz real in die Aufspaltung ge-

---

[17] Watzlawick et al; (1969) S 53 ff

trieben wird. Bevor diese reale Teilung des Objekts stattfindet, befinden sich die psychischen R e p r ä s e n t a n z e n des Objekts in diesem zerrissenen Zustand. Das Aufbrechen der Repräsentanzen ist gleichsam die Vorstufe zum Zerbrechen des Objekts: Das Subjekt "sieht" das Objekt bereits "gespalten", noch bevor dieses selbst diese Trennung materialisiert. Die Spaltung in der Erlebnisweise des Subjekts wird dem Objekt aufgezwungen. Innerhalb dieser Repräsentanzenwelt können auch Dinge voneinander getrennt werden, die real überhaupt nicht zu entzweien wären, z.B. feste, nicht lebendige Objekte.

Begibt man sich in die innerpsychische Welt, so findet man das, oder die Objekte, in der Regel durch eine Vielzahl von Bedeutungen und Beziehungen dort repräsentiert. Die Reichhaltigkeit dieser verinnerlichten Beziehungen wächst mit dem Facettenreichtum des Objekts. Man darf rechtens vermuten, daß ein lebendiges Objekt in der Regel durch reichhaltigere Bezüge repräsentiert wird, als ein nicht lebendes. Die Vielfalt der innerpsychischen Repräsentanz spiegelt sich äußerlich wahrnehmbar in der Vieldeutigkeit eines Gegenstandes oder einer Beziehung, in der Fülle der Sinnbezüge, in welche Gegenstände wie Beziehungen eingebaut sein können, in der Mehrschichtigkeit der Bedeutungshorizonte der Symbole.[18)]

Im Falle einer schizoiden Prägung der Objektverwendung wird diese Vieldeutigkeit aufgespalten. Eine Kluft trennt den Vordersinn vom Hintersinn, das Symbol wird seines sinngebenden Kontextes beraubt. Der reine Wortsinn hat sich der Sinnbezüge des Kontextes entledigt. Das bloße Faktum stellt sich feindselig gegen seine emotionalen Bedeutungen. Doch in diesem reinen Gegeneinander läßt es sich nicht aushalten. Ist der Weg nach vorne in die Versöhnung und Integration der so erzeugten Gegensätze ausgeschlossen, bleibt noch der Weg in eine Pseudoeinheit offen: Der unangenehme Teil wird abgespalten.

---

18) Symbol im Sinne Ricoers, als "Region des Doppelsinnes", Ricoer, (1974) S 19

Geschieht dieses dem Sinnhorizont, dem Kontext, dem emotionalen Hintergrund, so bleibt das nackte Faktum, die kalte Tatsache, der entseelte Wortsinn übrig. Daran dann kann man sich klammern und im Sinne willkürlicher Beherrschung damit verfahren; denn der Zusammenhänge entledigt, ist dieses Faktum vogelfrei und kann beliebig in jeden gewünschten Zusammenhang eingefügt werden, unbelastet von den vielfältigen Sinn-, Wert- und Bedeutungsbezügen, die vorher seine Verfügbarkeit einschränkten. Statt darauf zu hören, welchen Sinn die Sache heischt, in welchem Zusammenhang sich ihr Sinn entwickelt, kann ihr Sinn z u g e s c h r i e b e n werden. Oder man beschränkt sich in scheinbarer Bescheidenheit und Einschränkung auf den bloßen Wortsinn und entgeht damit der Unsicherheit der Mehrdeutigkeit, der Ambivalenz und des Widerspruches. Diese Bescheidenheit entpuppt sich als Unsicherheit vor der Widersprüchlichkeit der Bedingungszusammenhänge.

In pathologischen Fällen geht diese Einschränkung des Sinnes so weit, daß keine metaphorischen Aussagen mehr gemacht werden können und an ihrer Stelle der blanke Wortsinn den Bedeutungszusammenhang zerstört; "mir bricht das Herz" wird dann konkretistisch[19], dem reinen Wortsinn nach, verstanden.

Andererseits wird auch noch die Distanz zwischen Denken und Tun, zwischen Objekt, Handlung und innerpsychischer Repräsentanz aufgehoben: das Denken ist Tun. Es gibt kein Denken mehr, das von den Folgen des Tuns befreit wäre. Denken erhält so eine Überbedeutung, weil es mit den Folgen beladen wird, sie sonst nur dem Tun zugeschrieben werden.

Andererseits gibt es ein vom Handeln losgelöstes Denken auch nicht mehr.

"Verfolgt man die subjektiven Erfahrungen von Patienten, die noch stärker regrediert sind, noch weiter in die Vergangenheit zurück, so entdeckt man (...) daß diese Patienten überhaupt keine Gedanken haben. Statt dessen leben sie offensichtlich in einer Bilderwelt, die durchdrungen ist von jener halluzinierten Wunscherfüllung, welche ... als Vorläufer des Denkens in der

---

19) Searles spricht von "konkretistischem Denken" vergl. (1962)

frühen Ichentwicklung beschrieben wurde. Diese Patienten scheinen nicht genügend Abstand zu haben von dieser Welt aus subjektiven Erfahrungen, in der sie völlig untergehen, so daß sie unfähig sind, das zu erleben, was so völlig abstrakt und von jeder unmittelbaren sinnlichen Erfahrung losgelöst ist - Gedanken nämlich." 20)

Daher scheint es bei diesen Menschen kein Probehandeln[21] mehr auf der Ebene innerer Repräsentanzen der Objekte zu geben, denn die die Realität stellvertretenden Zeichen werden zugunsten unmittelbaren Erlebens und Handelns aufgegeben.

Es entsteht dadurch die ziemlich paradoxe Situation: das in seinem Sinn sehr eingeschränkte konkretistische Denken wird mit Bedeutung überladen, weil es mit dem Handeln identisch gesetzt wird.

Darüberhinaus erklärt sich die Überbedeutungshaftigkeit des Denk-Handelns auch daraus, daß der durch die Entsymbolisierung abgespaltene und verdrängte weitere Sinn den isolierten wörtlichen Sinn wie ein dunkler Schatten belastet. Er umgibt den wörtlichen Sinn mit einer hintergründigen Finsternis der Verneinung, des Nicht-Zugelassenen.[22] Das Abgespaltene besetzt den wörtlichen Sinn und stattet ihn mit der dämonischen Macht des paranoischen Verfolgers aus.

Nun kann es aber auch geschehen, daß der Realitätsfetisch als der gefährlichere Teil erlebt wird, was Grund genug liefert, ihn auszuschalten. Der Realität ledig, findet sich nur noch ein Bündel an Hintersinn, der sich innerpsychisch als eine Art eigene Realität verselbständigt. Indem sich das Ich einerseits von der Außenwelt abschließt, entsteht in seinem Inneren, gleichsam an Stelle der äußeren, eine neue Realität, die aber in keiner oder nur geringer Verbindung zur äußeren Realität steht. So losgelöst von dem Vergleich mit der Außenwelt, kann in diese innere Welt ebenfalls eine Ordnung gebracht werden, die ihr aber eher zugeschrieben und übergestülpt wird, als daß sie sich aus der lebendigen Auseinandersetzung durch Herausarbeiten der Sinnlinien heraushebt. Auch

---

20) Searles, a.a.O. S 196

21) vergl. Freud, (1900) S 605

22) Verdrängtes, also Verneintes, ist ja nicht nicht vorhanden, sondern ist gerade Vorhandenes, das in seiner Existenz nicht

so lassen sich Ambivalenzen aufheben und in eine scheinbare Ordnung hineinverschmelzen.

In beiden Möglichkeiten wird die Einheit um den Preis der Abspaltung entweder eines Realitäts- oder eines Hintergrunddetails errungen. Das rechtfertigt von einem Rückfall in die Einheitlichkeit zu sprechen, weil diese Einheit in einem Zustand der Widerspruchsfreiheit gesucht wird, der zwar einmal - in der symbiotischen Verschmelzung - erfahren wurde, der aber, einmal verlassen, nur um den Preis des Realitätsverlustes und der totalen Hilfsbedürftigkeit wieder erreicht werden kann.

Die beiden skizzierten Auswege vollziehen diesen Rückfall nicht vollständig, sind damit auch Ausdruck einer lebendig gebliebenen, wenn auch gestörten, Wachstumstendenz: zunehmende Selbständigkeit suchen sie nicht durch wirkliche Vergrößerung der integrativen Fähigkeiten des Ich zu erreichen, sondern durch Einschränkung der Realität oder ihrer Repräsentanzen.

Die Zuordnung des zweiten Ausweges - Ausschluß der Realität zugunsten eines innerpsychischen Phantasiesystems an Stelle von Entsymbolisierung und Konkretisierung - zur schizoiden Position muß mit Vorbehalt geschehen, setzt er doch eine ziemlich perfekt funktionierende Innen- und Phantasiewelt voraus. Deren Entstehung jedoch ist verbunden mit dem Erleben des ganzen Objekts und der Erfahrung der Trennung von Subjekt und Objekt, was wohl erst mit dem Erreichen der depressiven Position einhergeht. Für diese Einordnung jedoch spricht das Vorhandensein vollständiger, phantasierter, "geistiger" Systeme in der schizophrenen Phänomenologie. Gegen sie spräche auch Searles Skepsis, wenn er behauptet, der Schizophrene "kann einen Bereich der Imagination, der als solcher differenziert wird und sich von der Wahrnehmung realer Vorgänge deutlich abhebt, noch nicht erfahren."[23)]

---

anerkannt wird. Seine Existenz, andererseits, kann aber auch nicht völlig ungeschehen gemacht werden. Es muß deshalb ein dunkler konturloser Schatten bleiben, eine anwesende Abwesenheit des Verneinten. Vergl. hierzu:
Sartre, (1962) S 91 ff (Die Unwahrhaftigkeit)
Bittner, (1974 d) S 135 ff

23) Searles, a.a.O. S 197

Es ist also durchaus möglich, daß das, was hier als zwei alternative Möglichkeiten eines Ausgangspunktes auftritt, genetisch durchaus unterschiedlich einzuordnen wäre. Das Material reicht hier nicht aus, um diesem Zweifel eindeutig zu begegnen.

2.2.3. ENTSEELUNG

Im Abschnitt über die frühkindlichen Objektbeziehungen, war die Todesangst als die herausragende Angst der schizoiden Position beschrieben worden. Dabei wurde der Tod auch als ein psychisches Phänomen angedeutet, als ein fehlender Zugang zum Gefühl der Lebendigkeit. Das Ich muß seine Existenz der "Kälte des Todes" abringen und unterliegt, durch die in ihm unintegriert vorherrschenden Triebambivalenzen, die sich ungestüm und ungebremst durch ein wenig tragfähiges Ich, einander entgegenstellen, der stets neu auftauchenden Gefahr, zerstört zu werden.

S.M. Mahler hat, andererseits beschrieben, wie autisitische Kinder ihre menschliche Umwelt behandeln, nämlich so, als wäre sie eine leblose Maschine.

"Diesen Kindern scheint es gelungen zu sein, ihre ursprüngliche massive, negative halluzinatorische Reizschranke aufzubauen oder aufrecht zu erhalten und zu festigen. Die autistischen Kinder erteilen dem Erwachsenen mittels Signalen und Gesten den Befehl, ihnen als ausführendes Organ, als lebloser mechanischer Schalter, als Hebel oder Maschine zu dienen." 24)

Tausk[25] knüpfte einen Zusammenhang zwischen einer Entfremdung und Entseelung des Individuums und seiner Steuerung durch einen von seinen "Feinden" dirigierten, verfolgenden "Beeinflussungsapparat". Diese Entseelung des Objekts, die offensichtlich mit einem Sich-Nicht-Lebendig-Fühlen des Subjekts korrespondiert, darf als ein weiteres Merkmal schizoider Objektbehandlung dargestellt werden. Einen Schlüssel zum Verständnis gibt Searles, wenn er der Entdifferenzierung und

---

24) Mahler, (1972) S 70/71
25) Tausk, (1969) S 354-384

Entsymbolisierung, wie sie weiter oben bereits beschrieben wurde, die Entseelung an die Seite stellt.[26] Entseelung wird zu einer Form der Vereinfachung des Objekts, zum Versuch, das Objekt von Widersprüchen zu reinigen. Die Widersprüchlichkeit des Objekts entspringt vor allem seiner Lebendigkeit. Diese ist es, die das Objekt unberechenbar in seinen Reaktionen macht und damit zu einer Gefahr für das Subjekt, das selbst nicht genügend Stärke besitzt, um lebendig zu sein.

Diese Angst vor der Lebendigkeit des Objekts und der damit verbundene Versuch seiner Entseelung hängt sehr damit zusammen, daß das Objekt, gerade durch seine Lebendigkeit, das Subjekt in seinen Reaktionsmöglichkeiten überfordert. Das Ich findet nicht genügend Sicherheit, um sich auf dessen Herausforderungen einzustellen, sondern fühlt sich, wie Winnicott sagen würde, vorzeitig zum Reagieren gezwungen; es muß reagieren, um seine Selbstsicherheit vor der Gefahr des Verschlungenwerdens durch das überaktive Objekt zu bewahren. Um sich vor dieser Überforderung zu schützen, sucht das Subjekt das Objekt zu entseelen, seinen Bezug zu ihm mechanisch überschaubar und leicht kontrollierbar zu machen.

Diese Entseelung ist verknüpft einmal mit der oben beschriebenen Spaltung von reinem, wörtlichem Faktum und dem gesamten Horizont, in welchem es eingelagert ist. Das verhindert bereits die Bewegung des Sinnes, der sich - je nach Blickwinkel - unterschiedlich darstellen könnte, wenn man das Objekt in seinen Bezügen beließe. Das Objekt wird eindeutig.

Zum zweiten wird am Objekt jegliche Eigenaktivität verleugnet. Es muß etwas Starres sein, ohne Eigenwillen, und dem rein mechanischen Zugriff zugänglich.

Damit ist verknüpft, daß es bedingungslos verfügbar ist. Es darf keine eigenen Interessen verfolgen, sondern nur den Bedürfnissen des Subjekts dienen. Das Ich muß - im Sinne Winnicotts - rücksichtslos[27] mit ihm umgehen dürfen und das Objekt muß diesem "erbarmungslosen"[28] Verfügungswillen standhalten.

---

[26] Searles, Die Differenzierung ... in a.a.O. S 201
[27] Winnicott, (1974 d)
[28] ders. (1976 b) S 275

All diese Bedingungen erfüllt das Objekt nur, wenn es auch frei ist von Emotionen. Entseelung eines menschlichen Objektes bedeutet also gleichzeitig, es von seinen Gefühlen abzuspalten und ihm damit jegliche Wahrnehmungsfähigkeit von sich selbst zu nehmen.

Entseelung, Entvitalisierung zeigt sich also als der vielleicht umfassendste Versuch, ein Objekt eindeutig und damit sicher für das Subjekt, das sich ihm ausgeliefert fühlt, zu machen. Selbstverständlich betrifft diese Entseelung menschliche Objekte am stärksten. Doch auch nicht lebendige Objekte können ja mehr oder weniger lebendig behandelt werden, je nachdem, wie ihr Sinnhorizont, in welchen sie eingebettet sind, offen und flexibel, oder eingeengt und starr gehandhabt wird.

Die Vitalisierung des eigentlich toten Objekts, die Mahler[29] der Entseelung des lebendigen Objekts, als dem schizophrenen Objektbezug eigentümlich, gegenüberstellt, läßt sich mit dem gleichen Paradoxon erklären, mit welchem weiter oben die Überbedeutungshaftigkeit des entsymbolisierten Objekts eine Erklärung fand. Über das so entseelte und mechanisierte Objekt legt sich der lebendig gebliebene Schatten der abgespaltenen Lebendigkeit, im vitalen oder übertragenen Sinn der Vielfalt der Bedeutungen und wechselnden Beziehungen.

Aber es gibt noch eine zweite Bedeutung dieser Vitalisierung des unbelebten Objekts. Gerade weil es unbelebt ist, wird es vom unsicheren und in sich gespaltenen Ich als weniger bedrohlich erlebt, als ein menschliches Objekt. Seine inneren Widersprüche sind weniger gravierend als die einen Menschen. Deshalb kann sich auch ein in sich noch nicht gefestigtes Ich noch eher auf eine solche Beziehung einlassen. Es gewährt diesem Objekt dann jenen Zustand der teilweisen Verschmelzung, den es einem lebendigen Objekt vorenthalten würde. Mit dieser Aufhebung von Ich- und Objektgrenzen entfallen auch die Grenzen von lebendig und tot und das Objekt wird zu einem sich

---

29) Mahler, (1972)

lebendig anfühlenden Teil des Ich, (welches wenigstens teilweise lebendig ist). Während die erste Möglichkeit der Vitalisierung von Unbelebtem, Produkt der Abwehr lebendiger Anteile in der Objektbehandlung ist, kündigt sich in der zweiten Erklärungsweise eine produktive Bewältigung von Ich-Objekt-Behandlung auf dem schizoiden Niveau an, die getragen ist von der Sicherheit des Ich. Dieser kreative Sinn eines solchen Objektbezuges auf der Ebene teilweiser oder totaler Verschmelzung von Subjekt und Objekt drückt sich auch in der bildlichen Redeweise aus, wenn jemand erfreut zugibt, daß ihm eine Sache lebendig geworden sei, womit letzlich gemeint ist, daß sie in den Sinn- und Bedeutungshorizont diese Menschen Eingang finden konnte.

Blickt man noch einmal zurück auf all diese beschriebenen Vorgänge, die geeignet sind, eine Sache ihres lebendigen Hintergrundes zu berauben, so wird einsichtig, daß mit dem Fortschreiten dieser Entsymbolisierungs- und Entseelungsprozesse die Möglichkeit wächst, manipulativ und mechanisch mit diesen so beraubten Objekten umzugehen. Je eher ihr eigener Sinnhorizont entschwindet, je mehr sie von ihren subjektiven Eigenarten abgeschnitten werden, desto mehr erwächst die Möglichkeit, sie in einen neuen, willkürlichen Sinnhorizont einzufügen und ihnen von außen eine Form zuzuschreiben. Z u s c h r e i b u n g[30] von Identität ersetzt zunehmend die E r f a h r u n g von der Identität des Objekts. Die Kontrolle gewinnt Vorherrschaft über einen lebendigen Austausch von Subjekt und Objekt, über die Möglichkeit von Subjekt und Objekt, sich wechselseitig zu definieren. Die Nähe der Vorgänge zu zwangsneurotischen Mechanismen verbirgt sich nicht. In der Zwangsneurose dienen sie jedoch der Abwehr eines ganz spezifischen problematischen Komplexes, während sie im Falle schizoider Fixierung alle nur möglichen Objektbeziehungen durchdringen. Doch die Übergänge sind fließend.

---

30) Laing nennt eine Form interpersonaler Aktion Zuschreibung und Anweisung.
Vergl. (1973) S 163 ff

2.3. OBJEKTBEHANDLUNG IN DER DEPRESSIVEN POSITION

2.3.1. EINSCHRÄNKUNG VON AKTIVITÄT

Es ergibt sich ein paradoxer Zustand. Obwohl es den begründeten Anschein hat, daß die schizoide Objektverwendung die primitivere und genetisch frühere Objektbeziehung ist, gelingen ihr doch bestimmte Weisen des Objektbezuges, die zwar Verzerrungen aufweisen, z.T. aber zu erstaunlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit realen, vor allem unbelebten Objekten führen können. Der depressive Objektbezug dagegen scheint auf den ersten Blick überhaupt keine wirkliche Beziehung zu enthalten. Das Ich hat sich vom Objekt zurückgezogen und seine aktiven Bemühungen um dieses eingestellt. Wie in einer Lähmung befangen, ist es unfähig zu handeln. Es geschieht, real gesehen, nichts, und dies ist weniger als die verzerrten Beziehungen des schizoid geprägten Objektbezuges.

Aber wenn man von einer Lähmung spricht, muß etwas vorhanden sein, das gelähmt werden kann. Dies kann nur die Objektbeziehung sein, die gleichsam "eingefroren" wurde.[31] Sie besteht also noch, allerdings völlig passiv. In der Form des "Teufelspaktes" (Bittner),[32] des "ethischen Leidens" (Nacht und Racamier)[33] oder des oknophilen Festklammerns (Balint),[34] beweist sich allerdings eine gewaltige Kraft dieser Passivität, die weit über eine Nichtbeziehung hinausgeht.

Während also nach außen eine starke, passiv gehaltene Kraft wirkt, sind die aktiven Kräfte des Ich völlig zurückgenommen und in Fesseln gelegt. Die Sprache bleibt in einem fruchtlosen und hilflosen Schweigen stecken, Triebwünsche werden eingeschränkt oder gar stillgelegt, psychomotorische Abläufe verlangsamt, alles aktive Tun scheint von Müdigkeit überzogen. Kurz, man kann von einer Reduzierung aller Trieb- und Ich-Aktivitäten sprechen.

---

31) Federn, (1956)
32) Bittner, (1974 a)
33) Nacht und Racamier, (1965) S 24 ff
34) Balint, (1972)

Metapsychologisch ist dieses Einstellen aller objektbezogener Aktivitäten eine Reaktion auf den Schmerz, den Schmerz der entsteht, wenn das Ich seiner Getrenntheit vom Objekt gewahr wird.[35] Dieser hemmt auch die Erkenntnis der inneren Ambivalenz zwischen dem Wunsch nach ruhiger Sicherheit und dem diese Sicherheit zerstörenden Wagnis, das nach der Eroberung des getrennten Objekts strebt. Flucht in die Passivität scheint der erste Ausweg. Schließlich bedeutet dieser Rückzug auch Hoffnungslosigkeit angesichts innerer Leere, die oftmals noch durch ein, als Kompensation gedachtes, Ich-Ideal vergrößert wird. Diese Punkte wurden alle schon bei den Überlegungen zur depressiven Position ausführlicher erwähnt, und werden hier nur noch einmal in Erinnerung gerufen.

Man könnte den Zustand der Passivität auch umschreiben als ein Stagnieren der Bewegung des Subjekt- Objekt- Austausches. Jede Aktivität, jede Bewegung scheint gefährlich, weil sie zur Anerkennung der Trennung und der inneren Unsicherheit des Alleinseins führen muß. Diese Anerkennung wird durch die totale Einschränkung der nach außen gerichteten Aktivität, durch die Unterdrückung des Wagnis, vermieden.

Man erkennt in diesem Punkt, daß der paradoxe Zustand der Stagnation der Objektbeziehung trotzdem einen Fortschritt gegenüber dem schizoiden Objektbezug darstellt. Letzterer baut seine Bewegung ja auf der unbefragten Annahme auf, daß eine innere/äußere Umwelt vorhanden ist, die die Sicherheit des Ich wie selbstverständlich gewährleistet. Die Erkenntnis der Trennung und die damit verbundene "Einsicht" in die Notwendigkeit eigener Aktivitäten zum Schutz der eigenen Sicherheit, auch wenn sie vorrübergehend in die Depression führt, repräsentiert also ein Stück weitere Entwicklung.

Nun wird es Zeit, die besondere Art der "Kraft" dieser Objektbeziehung näher zu beschreiben, die diese Art der Objektverwendung vor der basalen Unsicherheit der schizoiden Objektbehandlung auszeichnet. Auch hier muß man im Auge behalten, daß

---

35) Joffe und Sandler (1965) unterscheiden zwischen dem Schmerz als der Äußerung der narzißtischen Verletzung des Selbst durch die Trennung und der Depression als Reaktion auf diesen Schmerz, vor allem wenn die Aggression des Individuums gehemmt ist.

Verzerrungen in der Wahrnehmung dieser Beziehung nicht auszuschließen sind, da sie aus dem Bereich psychischer Fehlentwicklung abgeleitet werden. Beobachtungen aus dem "Normalbereich" gibt es noch zu wenige.

2.3.2. OKNOPHILES ANKLAMMERN

Besonders häufig scheint sich das Subjekt an sein bisher vertrautes Objekt anzuklammern, gleichsam als wollte es dadurch die Trennung negieren und wieder zurück in ein symbiotisches Verhältnis zu ihm gelangen. Balint hat dieses Klammern unter dem Begriff der Oknophilie beschrieben. Diesem oknophilen Festklammern hat er das philobatische Verhalten gegenübergesetzt, das intensiven Objektbeziehungen fluchtartig ausweicht. Beide Verhaltensweisen sieht er im Zusammenhang mit der Depressiven Position.

"Nach meiner Auffassung sind beide(s) sekundäre Zustande, die sich aus der archaischen Phase der primären Liebe als Reaktion auf die traumatische Entdeckung der Existenz von getrennten Einzelobjekten entwickeln." 36)

Zunächst soll hier das oknophile Verhalten Darstellung finden. Der Oknophile reagiert auf die Trennung von Subjekt und Objekt dadurch, daß er sich am Objekt festhält und am liebsten darauf verzichten würde, jemals neue Objekte anzuvisieren. Dieses Anklammern setzt, wie selbstverständlich, die frühe Objektbeziehung der omnipotenten Verschmelzung fort. Es verläßt sich ganz auf die Befriedigung aller vorgestellten Wünsche durch ein Objekt, dem man über diese Wünsche nichts mitteilen muß, das sie wie selbstverständlich erfüllt, selbst aber keine eigenen Wünsche auf das Subjekt richten darf. Die Oknophilie bedeutet die ängstliche Weigerung, diesen Zustand passiver Wunscherfüllung zu verlassen, weil dieses Verlassen offensichtlich die Gefahr des Selbstverlustes heraufbeschwört. Es ist wohl auch nicht genügend gelungen, ein gutes Objekt im Inneren des Ich aufzurichten, sodaß sein Schutz verloren geht, wenn es nicht direkt gegenwärtig ist. Deshalb darf der ständige äußere

---

36) Balint, (1972) S 73

Kontakt zum Objekt nicht aufgegeben werden. Gleichzeitig sucht sich das Subjekt, durch das klammernde Festhalten des Objekts, eine ständige Quelle für fortlaufende narzißtische Bestätigung zu sichern.

Aber "letztlich kann das wirkliche Ziel niemals durch Anklammern erreicht werden. Es besteht ja darin, vom Objekt gehalten zu sein, und nicht, sich verzweifelt daran anzuklammern, dieses Gehaltensein sollte erfolgen, ohne daß man auch nur den Wunsch danach äußern muß." 37)

Nicht nur, daß die Befriedigung fehlt, weil man sich ja anklammern muß und nicht gehalten wird; nicht nur daß durch dieses Anklammern der Beziehungen zu anderen Objekten ganz oder teilweise aus dem Weg gegangen wird; der Kontakt zu anderen Objekten wird geradezu gewaltsam unterbunden: die Kraft, mit der das Ich sich am scheinbar "allmächtigen Objekt"[38] festhält, fehlt ihm, um mit anderen Objekten in Beziehung zu treten. In dem Maße, wie die Realität vermieden wird, verstärkt sich die Tendenz zur Anklammerung. So kann niemals der Zustand selbstverständlicher Sicherheit erlangt werden, die Entspannung, die nötig ist, sich in Offenheit und Vertrauen an ein anderes Objekt hinzugeben, es auf sich wirken zu lassen. Denn im Festhalten am Objekt gelingt kein Austausch zwischen Subjekt und Objekt, sondern scheitert an einem totalen Schutzbedürfnis. Es läßt das Subjekt passiv und verhindert, daß es sein Ich weiter in Richtung Selbständigkeit entwickelt.

Damit zugleich bleibt eine dauerhafte narzißtische Bestätigung der Sicherheit im Alleinsein durch die erfolgreichen Assimilations- und Adaptationsleistungen, wie durch einen differenzierenden Strukturgewinn aus.[39] Das rechtfertigt wie Bittner von einem "Teufelsakt"[40] zu sprechen, der Preis für narzißtisches Gleichgewicht und Sicherheit ist zu hoch; er besteht im Verlust der Autonomie und dies gerade an einem Punkt, wo sie zum erstenmal deutlich sichtbar wird, weil sie aus der Verschränkung von Ich und Objekt heraustritt.

---

37) Balint, a.a.O. S 29

38) Kohut, (1973)

39) Sandler und Joffee (1969) nehmen an, daß "das glatte und integrierte Funktionieren des Apparates" zu diesem Gefühl der Sicherheit und Ich-Autonomie beiträgt.

40) Bittner, a.a.O.

Sichert sich das Ich aus Angst vor dem Trennungsschmerz in der oknophilen Anklammerung ab, so bedeutet das für das Objekt, daß es völlig egoistisch vom Subjekt benutzt wird. Eigene Bedürfnisse oder Besonderheiten des Objekts anzuerkennen und gar zu berücksichtigen, hieße ja auch, die Getrenntheit von Subjekt und Objekt zu registrieren, denn erst die Getrenntheit ermöglicht dem Subjekt wie dem Objekt seine Eigenart. Dem entspricht auch die totale Manipulation des Objekts, die von dem sich anklammernden Subjekt verlangt wird, wie w.u. unter dem Stichwort des "ethischen Leidens" noch näher ausgeführt werden wird. Winnicott spricht davon, daß das Subjekt nicht die Fähigkeit zur Besorgnis[41)] erlangt, die mit der Bewältigung der depressiven Position ermöglicht wird und meint damit, daß das Subjekt nicht fähig wird, sich um ein Objekt zu bemühen, zu kümmern, auf seine Eigenarten Rücksicht zu nehmen. Denn diese "Fähigkeit zur Besorgnis" setzt voraus, daß das selbstständig gewordene Ich soweit in sich selbst ruht, daß es das Objekt nicht mehr n u r zur Stützung seines Selbst benötigt. In der oknophilen Anklammerung geht also das Subjekt, das noch gar kein Subjekt im strengen Sinn ist - das muß man sich beim Gebrauch dieses Begriffes sowie des Begriffes "Ich" hier immer wieder vor Augen halten - "erbarmungslos"[42)] mit dem Objekt um. Das bedeutet, über die Manipulation hinaus, daß es auch nicht fähig wird zur "Wiedergutmachung".[43)] Diese Form totaler Manipulation kann auch mehr mit einem zwanghaften Hintergrund verknüpft sein, wo sie noch deutlicher, weil aktiver, zum Ausdruck kommt.

2.3.3. ETHISCHES LEIDEN

Im oknophilen Anklammern kommt etwas zum Ausdruck, was im Einfrieren der Trieb- und Ich-Aktivitäten noch nicht deutlich auszumachen war: ein Anspruch, der gerade mit dem passiven Sich-Zurückziehen verbunden ist, ein Anspruch auf Hilfe, auf

---

41) Winnicott, (1974 d)
42) Winnicott, (1976 b)
43) Klein (1972 a)
Winnicott (1976 a)

narzißtische Bestätigung und Schonung vor der "bösen" Realität des getrennten, eigenständigen, ambivalenten, frustrierenden, wie Belohnung verheißenden Objekts, ein Anspruch, daß das Objekt eine Art bessere Umwelt bleibt, die das Ich nicht nötigt, selbstständig zu werden, indem es ihm alle seine triebhaften und narzißtischen Bedürfnisse durch möglichst gute Anpassung befriedigt. Das Besondere ist, daß auch dieser Anspruch sich nicht aktiv in massiven Forderungen ankündigt, sondern gerade durch passive Demonstration der Hilflosigkeit. Diese Hilflosigkeit kann sich bis zum stummen Leiden steigern, das gerade durch seine Stummheit beredt zur Unterstützung auffordern soll. Racamier und Nacht nennen dies ein "ethisches Leiden", wohl weil es durch Hilflosigkeit an die Großherzigkeit des anderen appelliert.

"Es leuchtet ein, daß der Deprimierte etwas fordert, was er von der Außenwelt erwartet, solange seine Depression keine psychotischen Züge angenommen hat. Weniger einleuchtent ist, daß er nichts direkt fordert, sondern ganz wesentlich mittels seiner Depression. So fungieren seine Symtome als Übermittler der libidinösen und aggressiven Tendenzen.

Das Schuldgefühl dient als Sühnemittel, und das empfundene Leiden ist ein zugleich ergebener und wütender Appell: Siehdoch, wie ich leide und bereue, hab mich deshalb wieder lieb! Aber dieser Appell um Liebe scheitert für gewöhnlich, weil die libidinösen Wünsche sozusagen durch die an sie gebundene Aggressivität ""vergiftet"" und mit Schuldgefühlen verbunden sind. Der Patient weist sie nicht nur zurück und wird immer unfähiger, sich Schlaf, Nahrung, Liebesgenuß und jede andere Form der Befriedigung zu gestatten, sondern er will sein Objekt oder seine Objekte durch sein Verhalten tatsächlich dazu bringen, ihm Versagungen aufzuerlegen (...). Dadurch erscheint seine Aggressivität in gewisser Weise wieder gerechtfertigt." 44)

Hier wird es deutlich ausgesprochen, diese Passivität ist in Wirklichkeit Aktivität. In ihr liegt ein ganz erhebliches Maß Aggressivität dem Objekt gegenüber versteckt, Aggressivität, die aus der inneren Ambivalenz der Triebe, aus den unvermeidlichen Zurückweisungen durch das Objekt, aus den Enttäuschungen des Subjekts über sich selbst stammt. Daß sie aber gleichzeitig auch ein Stück gesunde Aktivität enthält, zeigt sich da-

---

44) Nacht und Racamier, (1965) S 660

ran, daß es ja diese versteckte Aggression ist, die das Objekt schließlich nötigt, die Ansprüche des Subjekts zurückzuweisen un ihm ein Stück Frustration aufzuerlegen, die zur Erlangung der Selbstständigkeit so notwendig ist. Allerdings wird das Subjekt geneigt sein, diese aggressive Zurückweisung als Vorwurf zu benutzen, um das Objekt damit zu weiterer Hilfeleistung zu erpressen, d.h. es wird Mittel und Wege finden, gerade das "gesunde" Potential dieser Abweisung, in ihre Gegenteile, eine Verstärkung der Abhängigkeit, umzuwandeln.

In dieses ethische Leiden hat sich also auch eine Art double-bind Situation eingeschlichen: in seinem Verhalten zeigt das Individuum Hilflosigkeit, Passivität, Anlehnung und, darauf hin angesprochen, wird es auch von seiner Schwäche reden. Die Art und Weise aber, wie es diese zeigt, enthält sehr viel Stärke und Aggressivität, die der manifesten Aussage des Verhaltens widerspricht.

2.3.4. IDEALISIERUNG

Die Frage des ethischen Leidens lenkt die Aufmerksamtkeit auf einen Punkt der bisher noch unberücksichtigt blieb. Das Adjektiv "ethisch" spielt auf eine Überhöhung dieses Leidens an, die selten fehlt. Gemeint ist ein Stück Überhöhung aus Idealisierung.

In der Tat ist die Idealisierung eine Weise, die gerade dem depressiven Objektbezug eigen ist. Man kann drei Merkmale an ihr festhalten. Sie ist ein Vorgang, der sich durch die reichliche Unterstützung der Phantasie abspielt. Sie stellt eine immaginäre Einheit in einem phantasierten Idealzustand her und sie trennt in idealer Weise Gut und Böse.[45)] In alledem kann man die Verleugnung des Zustandes getrennter Eigenständigkeit, die Rückkehr in einen ideal überhöhten Zustand der Einheit und den Versuch der Beschwichtigung der bohrenden inneren Leere und des lähmenden Selbstzweifels erkennen. Gerade

---

45) Winnicott, (1976 b), S 288, spricht von einer "magischen Projektion des Guten oder Schlechten"

Letzteres scheint der tiefste Grund für die Idealisierung zu sein: der Mangel an Zutrauen zu sich selbst, hervorgegangen aus einer ungenügenden Festigung des Selbstwertes durch eine unsichere Umweltmutter und einer Einschüchterung durch die Widersprüchlichkeiten des Trieblebens, in welchen der Drang nach dem Wagnis die Sicherheit, der Wunsch nach neuen Objekten die vorhandene Befriedigung, die Gefahr der Zerstörung bereits Aufgebautes bedroht. Hin und her gerissen zwischen den Wunsch nach Autonomie und dem Zweifel an den eigenen Möglichkeiten, sucht das Ich Zuflucht bei einem idealen Objekt.[46] Dort glaubt es die Reinkarnation vergangener konfliktfreier Zustände wiederzuerleben. Dort sucht es sich den Ersatz für das fehlende Selbstvertrauen in der Beschwörung eines vollkommenen Seins. Wenigstens in seinen Gedanken kann es sich mit diesem vollkommenen Sein verbinden und daraus die Bestätigung seiner Existenz saugen, von der es glaubt, daß sie ihm in der realen Welt vorenthalten oder ungerechterweise geraubt wurde. Doch was auf der imaginären Seite den Zuwachs an Selbstvertrauen und damit den Vorrat an aktiver Kraft zu steigern scheint, spiegelt die gleiche Kluft wider, die in Wirklichkeit sich zwischen Objekt und Subjekt bedrohlich aufgetan hat. Das Ich spaltet sich in einen idealisierten, aber imaginären und in einen realen, aber wenig gut empfundenen Teil. Es gerät in Abhängigkeit von einem in ihm selbst anwachsenden und ihn bedrohenden Teil eines idealisierten Objekts oder eines idealisierten Ichs. Letztlich unerreichbar türmt sich dieses Ideal in ihm auf und läßt ihm nur die Wahl, vor ihm zu versagen.

"Wir sahen ja, daß sich der zukünftige Depressive im Augenblick des Verlustes seiner narzißtischen Allmacht dafür entscheidet, die megalomane Allmacht aufrecht zu erhalten, indem er sie auf ein Elternteil, nämlich den Vater oder vielmehr das phallische Bild projiziert. Es hat sich eine Instanz geschaffen, die eine leuchtende Laufbahn vor sich hat und unter anderem das Bild

---

46) Bei dem idealen Objekt kann es sich um Elternobjekte handeln, die bis in die Gottähnlichkeit gesteigert werden. Später aber kann es auch andere Formen annehmen, "sei es nun, daß das Objekt also eine Person oder auch, ..., ein Kollektivideal oder ein sozialer oder geistiger Wert" ist, "an dessen Macht und Großartigkeit der Patient teilnehmen möchte, verschwindet oder versagt..." Nacht u. Racamier, a.a.O. S 656

Gottes in sich aufnehmen kann. Das Subjekt verliert aber damit die Kontrolle über einen Teil seiner selbst und lebt von nun an in einer strikten Abhängigkeit von dieser Instanz, die zu einer echten Sklaverei führen kann.
Beim Depressiven vollzieht sich diese Umkehrung vollständig, und jene Instanz wird zum eigentlichen Antagonisten des Ich; sie wendet sich gegen das Ich und lastet bis zur Erdrückung auf ihm.
Nun ist das Ich nur noch von der einen Sorge geplagt, dieses verlorene Ideal wiederzugewinnen, indem es sich vor jener Instanz, die seinen projizierten Narzißmus gefangenhält und ihn personifiziert, würdig erweist und von ihr geliebt wird." [47]

Wie kann es dies erreichen? In seiner Hilflosigkeit zieht es seine Selbstbestätigung einmal aus den stillen Augenblicken, wo es sich immaginär mit diesem Ideal, fern jeder Realität, vereint. Oder das Ich nimmt angesichts des nicht zu verleugnenden Versagens an der Realität und vor den höheren Idealen, Zuflucht zu einem immerwährenden, demütigen Bemühen um eine - zugestanden - letztlich unerreichbar hohe Sache. Auch ein nie versiegender Leistungswille vermag es mit dem Unerreichbaren zu versöhnen. Schließlich fließt ihm auch noch Selbstbestätigung aus der bloßen Tatsache zu, daß es so hohe Ideale hat und, sich selbst verleugnend, an ihnen festhält. Die wirkliche Vereinigung zwischen Ich und überhöhten Idealen vollzieht sich also immer nur auf einer irrealen, phantasierten, "theoretischen" Ebene unter Abspaltung der Realität. Die Bestätigung in der Realität erfolgt durch masochistisch anmutendes Bemühen um eines höheren Ideales willen, nach dem Motto, bin ich nicht bereits gerechtfertigt, wenn ich so viel der Sache und der Ideale wegen leide? Von hier aus führt der Schritt zwanglos zum "ethischen Leiden" zurück, von dem dieser Punkt der Idealisierung ausging: dieses demütige Bemühen ist bestens geeignet, die Hilflosigkeit des Ichs zu idealisieren und den Hilfsanspruch in eine Hilfspflicht angesichts höherer Werte umzuwandeln. Die in der Hilflosigkeit verborgene Aggressivität ist weiter angewachsen.

---

47) Grunberger, (1964) S 258

MANIE

Die Bewältigung der Depression durch Ausweichen auf eine nicht reale Ebene, wie in der Idealisierung, erleichtert auch das Verständnis des manischen, die Depression abwehrenden Verhaltens. In der zu diesem Thema herangezogenen Literatur, die immerhin wesentliche Beiträge der letzten Jahre umfaßt, waren darüber nur wenige Bemerkungen enthalten. Das ist auffallend, gehören doch in diesen Bereich so alltägliche Phänomene, wie die hektische Betriebsamkeit, die vieles tut, nur nichts richtig angeht, und das Leer-laufen in sinnlosen oder mechanischen Tätigkeiten. Winnicott kennzeichnet sie.

"In der manischen Abwehr wird alles Ernsthafte negiert. Der Tod wird zur übertriebenen Lebhaftigkeit, Stille wird zu Lärm, es gibt weder Kummer noch Besorgnis, weder konstruktive Arbeit, noch ruhevolle Muße. Dies ist die Reaktionsbildung, die zur Depression gehört, und man muß sie als ein eigenes Konzept untersuchen. Wenn man ihr klinisch begegnet, heißt das, daß die depressive Position erreicht worden ist und daß sie in der Schwebe gehalten und negiert wird, aber nicht verloren gegangen ist." 48)

Offensichtlich gelingt der manische Kontakt nur mit einer immaginär korrigierten Realität, aus welcher die Erfahrungen, die Schmerz bereiten, ausgeschaltet sind. Deshalb muß jeder intensive Kontakt mit der Realität gemieden werden. Am leichtesten und unauffälligsten gelingt dies, indem durch einfache Anhäufung von Vorhaben, die Zeit für den Kontakt mit den einzelnen Objekten so kurz wie nur möglich gehalten wird. Die Ausrede, die dadurch ermöglicht wird, ist offensichtlich. Der Schmerzvermeidende Effekt wird erreicht und bezahlt durch den flüchtigen und oberflächlichen Kontakt mit dem Objekt.

PHILOBATISMUS

Ein letztes Verhalten kommt dem manischen nahe. Balint hat es als Philobatismus bezeichnet und dem oknophilen Verhalten (s.o.)

48) Winnicott, (1976 b) S 285

dialektisch entgegengesetzt. Auch vom Philobaten kann man sagen, daß er geradezu in einen oberflächlichen Objektkontakt flüchtet. Er liebt zahllose Kontakte, weiß sich die Zuneigung vieler Menschen zu erwerben und setzt tausend Dinge in Bewegung. Vermöge seiner Vertrauensseligkeit, "schnappen" viele Menschen auf ihn und seine entgegenkommende Art ein, wegen seiner Zuversicht gelingt es ihm, Probleme scheinbar auf einen Schlag zu lösen, doch verweigert er sich der Beharrlichkeit und versagt dort, wo es darauf ankommt, Ungewißheiten, Unklarheiten und Barrieren, um einer besseren Lösung willen, zu ertragen oder gar, sie zum Steigbügel neuer Lösungen zu machen. Er vermag es nicht, die Fremdheit der Objekte, die sich in ihrer Sprödigkeit zeigt, anzuerkennen, auszuhalten und nutzbar zu machen. So ist das, was man eine glückliche Hand des Philobaten nennen könnte, erkauft durch die Unfähigkeit, Schwierigkeiten, Angst und Widerstand auszuhalten. Der Weg in die Tiefendimensionen des Objektkontaktes ist ihm damit verwehrt. Er bleibt einer Interaktion der glatten, unproblematischen Oberflächlichkeit verhaftet. Der Eigenwert des Objekts wird von ihm ignoriert, die aus dieser Anerkennung herauswachsende fruchtbare Auseinandersetzung, der Manipulation des Objekts geopfert.

Was den Philobaten vor dem Oknophilen auszeichnet, ist sein vorwärtsstrebender Impuls. Seine Selbstüberschätzung hingegen wurzelt, ähnlich wie die Anklammerung des Oknophilen, in einer Selbstunsicherheit, die die Getrenntheit und Eigenständigkeit von Subjekt und Objekt nicht erträgt. Sie deutet an, auf welche Weise der Philobat die Tatsache dieser Trennung verarbeitet, oder besser, ignoriert. Es scheint, als ob er den Trennungsschmerz dadurch kompensiert, daß er sich und seine Möglichkeiten "narzißtisch" auf- und überbewertet. Die Subjekt-Objekt-Trennung wird bei ihrem Erscheinen verleugnet, indem gleichsam behauptet wird, es gäbe nur "Ich" und alles sei im Ich vorhanden, so wie es vorher nur Verschmelzung gab. Die Verschmelzung wird ins Ich

gerettet, indem die vorher bestehende Verschmelzungsallmacht ins Ich umgesiedelt wird. Aus einer vorher omnipotenten Mutter-Kind-Einheit wird ein scheinbar omnipotentes Ich. Die negativen Folgen der Subjekt-Objekt-Trennung werden geleugnet, die Welt wird zu einem manipulierbaren Anhängsel des Ich.

Während der Oknophile die Trennung dadurch verleugnet, daß er behauptet, es gäbe nur ein allmächtiges Objekt (an dem er sich deshalb festhält), vermeint der Philobat ein allmächtiges Ich zu haben, auf welches die Realität "einklinkt". Beide sind also dem Trauma der Trennung unterlegen, indem sie seinen Schmerz leugnen und damit auch niemals irgendwie an diesen Trennungsschmerz erinnert werden dürfen. Beide laufen der Gefahr der Neuauflage dieses Trennungserlebnisses immer wieder aus dem Weg, der eine, indem er die Trennung rückgängig macht, der andere, indem er sich nirgendwo mehr richtig festhält und sich daher auch nicht mehr trennen muß. Beide können daher auch in keinen lebendigen Austausch mit den Objekten kommen, der Oknophile nicht, weil er sich festklammert und nicht frei und sicher genug ist, das Objekt etwas Eigenwilliges sein zu lassen, der Philobat nicht, weil er im Umherschweifen den intensiveren Kontakt mit den Dingen scheut, der einen Austausch erst möglich macht. Beide verhindern dadurch ihre Ich-Reifung und bleiben angewiesen auf weitgehend hilfreiche Umwelten, sei es, daß diese klammernd festgehalten werden, sei es, daß sie betört auf ein scheinbar großartiges Ich einschnappen.

Ein Ich, das an der Bewältigung der depressiven Position ganz oder teilweise scheitert, wird also nicht in der Lage sein, sichere Beziehungen zu getrennt empfundenen Objekten herzustellen. Sein Realitätskontakt bleibt hilflos durch innere Unsicherheit, mangelnde Entwicklung von Fähigkeiten und fehlende Zuversicht. So bleibt sein Bemühen um die Realität immer wieder dem möglichen Rückfall in eine der beschriebenen Formen prädepressiver Objektbeziehung ausgesetzt und damit einer Verzerrung von Realität, in der in

irgendeiner Form der Wunsch nach Sicherheit und die Befreiung von innerer Ambivalenz vorherrschen. D.h., der Realitätskontakt darf möglichst an keiner Stelle von Unsicherheit oder Widersprüchlichkeit bedroht sein.
In solche Formulierungen gepackt, wird ersichtlich, daß Vorgänge, wie die hier beschriebenen, offensichtlich nicht nur pathologisches Verhalten kennzeichnen. Sie lassen sich in vielen Bereichen "normaler" Realität vorstellen, vielleicht als ein Zeichen momentaner Unsicherheiten, vielleicht aber auch als notwendige Durchgangsstadien von Beziehungen zwischen Subjekt und Objekt.

3. OBJEKTVERLUST UND FRÜHE OBJEKTVERWENDUNG

Damit wäre nun auch die Klammer sichtbar geworden, die die beiden Teile dieses Kapitels zusammenhält, scheint es doch so, als seien von zwei sehr verschiedenen Seiten ähnliche Phänomene ins Blickfeld gerückt, einmal von der mehr praktischen Seite der phänomenologischen Beschreibung der Diskussionsvorgänge her, zum anderen von der mehr theoretischen Seite der Analyse früher Objektbeziehungen. Die Konturen dieser Verbindung brauchen nur noch kurz nachgezogen werden, um diese Klammer sichtbar zu machen. Da ja die Diskussionsphänomene durch diesen Sprung in die Theorie verständlich gemacht werden sollen, mag sich diese Zusammenfassung an der Gliederung ihrer Phänomenologie orientieren.

Im Abschnitt über den Verlust des Objekts wurden drei Linien solchen Verlusts deutlich.

Die erste führte über die E n t k o n k r e t i s i e r u n g und A l l g e m e i n h e i t, über die V e r b r e i t u n g in Pseudorealitätsbeziehungen hin zur G r u n d s ä t z l i c h k e i t. Sie ist gekennzeichnet durch einen zunehmenden Verlust der empirischen Basis. Sie scheint sich in Realitätsandeutungen aufzulösen, in Allgemeinheit zu verlieren, um sich schließlich in der Grundsätzlichkeit

ganz der Realitätsebene zu entledigen. Gleichzeitig damit entschwinden die emotionalen Kräfte, die Realität und Rede miteinander verknüpfen. Man könnte von allmählicher Abtrennung sprechen, die schließlich die entleerte und isolierte Sache der beliebigen Manipulierbarkeit preisgibt. Das bedeutet, daß sie, der Realitätsbindung ledig, ganz zum Spielball subjektiver Bedürfnisse werden kann. Ihr scheinbar sachlicher Ausschluß von der Vielfalt der Realitätsbezüge, setzt sie in besonderem Maß subjektiven Überfrachtungen aus. Die Grundsätzlichkeit triumphiert - durch Klarheit der Argumentation und, von keiner Realität angekränkelt, durch reinliche Trennung von Gut und Böse, sowie durch peinliche Ordnung des Gedachten, die jede Verwirrung über Widersprüche unnötig macht - über die ständig bewegte, in sich widersprüchliche und unklare Realität.

In diesen Tendenzen werden deutlich Vorgänge sichtbar, wie sie in der schizoiden Objektverwendung beschrieben wurden. Ihr ist die Ambivalenz eine zerstörerische Gefahr, weil sie die Mittel nicht weiß, Widersprüche durch versöhnende emotionale Sicherheit und integrierende Fähigkeiten des Ich zu überwinden. Der schizoide Objektbezug versucht deshalb die ambivalenten Teile von einander zu isolieren. Nachdem das gelungen ist, kann dann, durch die Abspaltung des einen der ambivalenten Aspekte, die Widerspruchsfreiheit hergestellt werden. Sind es die Realitätsanteile, die abgetrennt werden, so tut sich ein Bereich verselbständigter Innenwelt auf, die als eine neue, weniger spröde Realität an die Stelle der ursprünglichen tritt. Entkonkretisierung und Verallgemeinerung folgen diesem Mechanismus.

Doch hat diese Linie auch noch Anteil an weiteren Möglichkeiten früher Objektbehandlung. Sie benützt die Realität in ähnlich beliebiger Weise wie ein Übergangsobjekt. Es

verwundert nicht, daß diese Art der Loslösung von der beschränkenden Realität, dem philobatischen Schweifen nahesteht. Sie übernimmt gleichzeitig dessen Nachteil: die Unfähigkeit, eine wirkliche Auseinandersetzung mit einem konturierten, eigenständigen Objekt zu führen, die dem Ich Strukturgewinn in Form von zunehmenden Fähigkeiten und wachsender Ich-Sicherheit erbringen könnte. Die Flucht in die Irrealität ist weiterhin nicht denkbar ohne eine Verdünnung von Triebwünschen und ohne Nachlassen von Ich-Aktivität, Merkmale, die dem depressiven Objektbezug zu entstammen scheinen.

Alle diese Anzeichen treten jedoch nicht so deutlich hervor, wie das oben beschriebene der Ambivalenz- und Realitätsverminderung, sowie das nun folgende. Die Allgemeinheit, insbesondere aber die Grundsätzlichkeit, läßt sich nicht denken, ohne eine starke Tendenz zur Idealisierung. Idealisiert wird dabei eine Haltung oder ein Denksystem. Dieses wird dadurch aus anderen Denkweisen, wie auch aus der Realität, herausgehoben und zum unbezweifelten Angelpunkt aller Argumentation gemacht. Trennung von der Realität, Überhöhung ihr gegenüber und die daraus erfolgende Unerschütterlichkeit und Unbezweifelbarkeit der Argumente bilden ein festes Bollwerk gegen Vieldeutigkeit, Widersprüchlichkeit und Unbequemlichkeit der Realität. Die Beschäftigung mit Realität wird zur wenig achtenswerten Arbeit des "bloßen" Praktikers, an den die von ihrem geistigen und sinnlichen Überbau isolierte Realitätsbewältigung abgeschoben wird.

Das philobatische Schweifen in der oberflächlichen Vielfalt der Verbreitung, die Nähe zum Übergangsobjekt in der Vieldeutigkeit der Entkonkretisierung und Allgemeinheit, die Idealisierung in der Grundsätzlichkeit, verbinden diese Phänomene mit der Objektbehandlung auf der depressiven Position. Aber sie sind nicht eindeutig nur der depressiven Position zuzuordnen, sondern haben, wie weiter oben erwähnt, ebenfalls Anteil an der schizoiden Position.

Nicht weniger schwankend in ihrer Zuordnung zur depressiven oder schizoiden Position ist die zweite Linie, die geradewegs ins Gegenteil der verallgemeinernden Entkonkretisierung führt, nämlich in ein v e r e i n z e l n d e s F e s t h a l t e n a n d e t a i l h a f t e n Realitätsbezügen. Auch hier kann man wiederum die Mechanismen der Aufspaltung der Ambivalenzen an der Arbeit sehen, deren Werk durch die Abtrennung der vielfältigen Sinnseite vollendet wird. Die "nackten" Tatsachen bleiben übrig und erhalten sodann eine außergewöhnliche Aufwertung ihrer Bedeutung, die ganz im Gegensatz zu ihrer "nackten" Eindimensionalität steht. Beseitigung der Ambivalenz durch Entsymbolisierung und durch das Wörtlichnehmen des oberflächlichen Objektbezugs, also Weisen der Objektverwendung aus dem schizoiden Bezug, kehren hier wieder. Dazu gehört auch die Überbedeutungshaftigkeit des in seinen Sinndimensionen reduzierten Objektbezugs. Beides gestattet wiederum die willkürliche, manipulative und von subjektiven Tendenzen überfrachtete Behandlung des Objekts.

Noch stärker als bei der Linie der Allgemeinheit der philobatische Grundzug, wird bei der Überkonkretisierung durch Vereinzelung ein oknophiler Grundzug deutlich. Der Gegenstand wird krampfhaft im Gespräch festgehalten, alle Bezüge, die von seiner wörtlich genommenen Realität wegführen können, werden abgeschnitten. Dadurch bleibt das Objekt starr und unflexibel, kann keine fruchtbare Verbindung mit dem Subjekt eingehen. Die Kraft des Subjekts vergeudet sich in den Versuchen der Abspaltung und im Festhalten des bloßen Faktums, statt daß sie sich dem Wagnis überläßt, der Sache in ihren vielfältigen Bezügen zu folgen.

Während Allgemeinheit und Grundsätzlichkeit eher an der heren Größe des idealisierten Objekts teilzuhaben sucht, trägt das oknophile Festklammern am Detail eine Geste der Hilflosigkeit zur Schau. Es gefällt sich in der Größe der

Unterlegenheit und weiß sich dadurch vor jeder aktiven Veränderung geschützt. Seine größte Kraft entfaltet es im "ethischen Leiden", das der Unfähigkeit zur Veränderung eine scheinbar tragische Dimension verleiht und den Helferwillen herausfordert.

Die dritte beschriebene Linie in den Verzerrungen der Diskussion führt zu verschiedenen Weisen der F o r m a l i s i e r u n g. Hier ist die Brücke zu den besonderen Formen der Objektverwendung am augenfälligsten zu schlagen. Sie führt geradewegs zu den Tendenzen der Entseelung und Mechanisierung, die die Beschreibung mit der schizoiden Position verknüpft. Wiederum war der Ausgangspunkt dieser Beziehung die Aufspaltung der Realität, das Festhalten eines oberflächlichen und formalen Realitätsbezuges und das Abspalten der übrigen. Der Mechanismus ähnelt dem der Überkonkretisierung. Er führt jedoch nicht einfach zu einem starren Festhalten am Objekt, sondern zu einem formalisierten Umgang mit diesem. Diese Formalisierung gibt diesem Umgang ein mechanistisches Aussehen; deutlich erfahrbar in den beschriebenen Vorgängen, wie der Beschäftigung mit dem "Zeitproblem" und den organisatorischen Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Es führt zu einer "Entseelung" des Objekts, indem es auf einen formalisierten Bezug reduziert wird, während die anderen Bezüge abgeschoben werden müssen. Er entseelt aber ebenso das Subjekt, das sich in diesem formalisierten Bezug selbst einsperrt und seine darüberhinausreichenden Dimensionen verleugnet. Entseelung und Mechanisierung drücken die wohl stärkste Einschränkung der Emotionalität im Umgang mit den Dingen aus. In Entkonkretisierung, Grundsätzlichkeit und in der Überkonkretisierung tauchen die Emotionen, auf einen eingeschränkten Bereich verschoben, wieder auf, sei es in der Überbedeutung des Objekts oder in seiner Idealisierung. Formalisierung und Mechanisierung jedoch lassen dafür keinen Schlupfwinkel mehr. So gründlich ihrer emotionalen Bedeutung entleert, kann Realität nur noch seelenlos und tot erscheinen und ein Subjekt, das nur mit derart toten Dingen

umgeht, kann sich schwerlich sehr lebendig fühlen.

Es fällt auf, daß eigentlich jede dieser Linien der verzerrenden Objektbehandlung, Anteil an verschiedenen Stufen der Objektbeziehung hat. Es gelingt nicht, die Allgemeinheit und Grundsätzlichkeit nur der depressiven Position zuzuweisen, oder die Überkonkretisierung ausschließlich der schizoiden Position. Stets sind, wenn auch in unterschiedlichem Umfang, Anteile aus beiden Positionen mitbeteiligt. Wenn so einerseits viele Teilstufen von Objektverwendungsmöglichkeiten auftreten, muß man andererseits feststellen, daß der Weg aber auch nicht über die depressive Position hinausführt. Mit Sinnentleerung, wie Verallgemeinerung, mit Formalisierung, wie Idealisierung sind Auswege beschrieben, die eine wirkliche Konfrontation mit den Realitäten letzlich verhindern und nach einfachen, wenig komplexen Lösungsmöglichkeiten streben, die in der Realität und am Ich möglichst alles beim alten lassen. Auch hier also zeigt sich, was schon das Kapitel über den Verlust des Subjekts nahelegte, mit der depressiven Position eine Grenze, an welcher auch die zahlreichen Bemühungen des Projekts scheitern: es scheint in der Depression hängen geblieben zu sein. Der Impuls, der über die Depression hinaus hätte führen können, hat seinen Weg nicht gefunden.

TEIL 4

WEGE UND UMWEGE DER AGGRESSION

1. DAS ÜBERFORDERTE ICH

1.1. WIDER DIE PATHOLOGISIERUNG

Der Ertrag der bisherigen Untersuchungen ist von Einseitigkeit bedroht. Wenn man den Nachweis führt, daß die Verhaltensweisen von erwachsenen Pädagogen an manchen Stellen auffallende Parallelen mit frühkindlichen Weisen der Objektenbeziehung aufscheinen lassen, dann muß man sich auch fragen, welche Bedeutung dieser Ähnlichkeit zukommt.

Man muß annehmen dürfen, es handle sich bei dieser Parallelität nur um eine oberflächliche Ähnlichkeit. Es dürfte dann aber schwierig sein, diese scheinbare Ähnlichkeit zu begründen. Einen Aufschluß in dieser Richtung darf man sich von den gegenwärtigen Überlegungen nicht erwarten, denn diese gehen ja gerade von der Hypothese einer strukturellen Gemeinsamkeit aus und suchen von dieser Basis nach einer Verständnismöglichkeit für diese Vorgänge.

Wenn man die strukturelle Gemeinsamkeit annimmt, dann heißt das nichts anderes, als folgende Behauptung aufstellen: manchmal, z.B. in Versuchen, soziale und sachliche Probleme zu lösen, verhalten sich die Diskussionsteilnehmer wie kleine Kinder. Das scheint zunächst eine ungeheuerliche Zumutung zu sein, wenn man vom Anspruch des Erwachsenen ausgeht, reif und eben nicht mehr kindlich zu sein. Allenfalls in der Neurose konzediert man Erwachsenen, in bestimmten Teilbereichen an ihre Kindheit fixiert zu sein und sich aus ihrem kindhaften Verhalten nicht lösen zu können. Das eröffnet einen ersten Zusammenhang, in welchem die strukturellen Gemeinsamkeiten, wie sie hier herausgearbeitet wurden, einen Sinn ergäben. Man müßte annehmen, bei diesem Projektunternehmen hätten gehäuft Personen mitgearbeitet, mit deren psychischer Stabilität es nicht zum Besten gestanden habe. Doch lassen sich die hier

aufgezeigten Probleme nicht auf den Einzelfall eines Heimes einschränken. Liest man die Untersuchung Schweitzers, Mühlenbrinks und Späths[1] "Über die Schwierigkeit soziale Institutionen zu verändern" mit dem theoretischen Hintergrund dieser Untersuchung, so lassen sich bei ihnen die gleichen Phänomene ausmachen.

Doch man braucht auch den Zufall nicht allzusehr mit der Annahme bemühen, er hätte eben in diesem Heim eine größere Menge psychisch labiler Menschen zusammengeführt. Richter[2] weist mit Hilfe der Analyse von Familienbeziehungen nach, daß sich in sozialen Gruppen ein bestimmtes Sozialklima entwickeln kann, das die Mitglieder dieser Gruppe, in jeweils unterschiedlichen Funktionen, in neurotische Interaktion zueinander bringt.

Das Heim, betrachtet als Institution, die ihre Mitglieder in eine fast totale Abhängigkeit drängt[3], könnte sich als der geeignete Nährboden für solche pathologischen Fehlentwicklungen erweisen. Andererseits könnte man fragen, ob eine soziale Institution, wie das Heim, als Arbeitsfeld, besonders eine Gruppe von Menschen anzieht, der Schmidbauer[4] eine Anfälligkeit für das "Helfersyndrom" zuspricht. Er meint damit, daß es viele Menschen gibt, die gerade deshalb von einer sozialen Tätigkeit angezogen werden, weil sie dabei ihre eigenen Sozialisationsschwierigkeiten an anderen Menschen, getarnt als soziale Hilfe, ausleben können. Auch wenn es so scheint, als gingen eine Art "totale Institution" und Menschen, die durch ein mehr oder minder neurotisches "Helfersyndrom" dazu prädestiniert sind, ein unheilvolles Zusammenspiel ein, so muß man sich doch vor einer leichtfertigen "Pathologisierung" dieser Vorgänge und auch dieser Menschengruppe hüten. Allzuoft schon hat sich die Pathologie als ein Sammelbecken für Vorgänge erwiesen, die genauer zu untersuchen man nicht bereit war. Darüberhinaus wird in diesem Vorgehen eine unheilsame Tendenz spürbar, nämlich über die Diskreditierung von Personen

---

1) Schweitzer, et.al. (1976)
2) Richter (1970)
3) vergl. hierzu Thiersch (1977)
4) Schmidbauer (1977)

oder Institutionen ihnen Reformen aufzuzwingen. Das aufklärerische Interesse, das "totale Institution" und "Helfersyndrom" hervorgebracht hat, schlägt in sein Gegenteil um, es festigt nur den Widerstand der Betroffenen, blockiert damit eine innere Fortentwicklung und zwingt - will man wirklich noch etwas verändern - zu Überrumpelungsstrategien, die dann die Besonderheit der Vorgänge leichtfertig als Begründung mißbrauchen.

1.2. VIERFACHE LABILISIERUNG DES ICHS

Auch wenn die Pathologisierung von Institution und Helfer eine gewisse Wahrheit über den Zustand sozialer Einrichtungen enthüllt, so werden sie doch gleichzeitig mit dem Schandmal der Abweichung belastet, das die Bereitschaft zu konstruktiver Mitarbeit der jeweils inkriminierten Seite vermindert. Das ist keine gute Ausgangsposition für Veränderung. Der Blickwinkel aber ändert sich, wenn man nicht nach krankhaften Reaktionen in einer krankmachenden Umgebung sucht, sondern überlegt, ob es sich bei den aufgezeigten Phänomenen um - wenngleich vielleicht scheiternde - Versuche der Betroffenen handelt, mit einer Situation fertig zu werden, die sie real bis ins Innerste bedroht. So gesehen könnten bei jedem Menschen gleiche oder ähnliche Prozesse ablaufen, wenn er in eine derartige Überforderungssituation gerät.

Eines schickt die sich einfühlende Empfindung der Erörterung voran: es muß sich um wirklich schwerwiegende Gefahren handeln, die es fertigbringen, das Ich gegenüber seiner Objektwelt und gegenüber sich selbst so in Verwirrung zu bringen, daß es sich nur mit einer gewissen und wahrscheinlich zeitlich begrenzten Auflösung des Objektkontaktes und des Ich-Zusammenhaltes dagegen schützen muß.

1.2.1. VERUNSICHERUNG DURCH DAS SACHLICHE PROBLEM

Man wird gewärtig sein müssen, daß diese Gefahren weniger äußerer als innerer Natur sein werden, denn eine wirklich akute äußere Bedrohung, beispielsweise der Existenzgrundlage, liegt nicht vor. Dennoch entdeckt sich die erste Gefahr in welcher sich alle Pädagogen in der Arbeit mit schwierigen Kindern befinden, als eine ganz konkrete, ja alltägliche: es ist das Scheitern fachlicher Kompetenz in einer schwierigen Situation. Man wird zugeben müssen, daß solches "Versagen", wie es im Arbeitsfeld der Heimerziehung gewiß nicht selten ist, auch wenn es keinen Grund im Betreuer hat, dennoch immer wieder zu Verunsicherungen in der Selbsteinschätzung seiner sachlichen Qualitäten führt und damit ein ständiges, wenn auch nicht immer allzugroßes Risiko persönlichen Scheiterns mit sich bringt.

1.2.2. VERUNSICHERUNG DURCH BETEILIGUNG EIGENER KONFLIKTE

Psychoanalytische Einsichten jedoch werden deutlicher machen, daß diese Labilisierung, der niemand in einem so hoch komplexen Feld wie der Erziehung entgeht, durch einen weiteren Faktor wesentlich verschärft werden kann. Dazu muß etwas weiter ausgeholt werden.

Verständnis für einen Patienten setzt voraus, daß sich der Therapeut in ihm einfühlen kann. Indem der Therapeut sich mit dem Patienten identifiziert, beobachtet er an sich selbst, welche Empfindungen sich in ihm bilden und verwendet diese für eine bessere Einsicht in die Probleme des Patienten. Dieser Vorgang wird in der Psychoanalyse unter den Begriffen der Empathie und der Gegenübertragung beschrieben.[5)] Er beruht darauf, daß der Therapeut in sich selbst einschlägige Erfahrungen aufspürt, deren Verständnis ihm den Weg zu ähnlich gelagerten Erlebnissen des Patienten weist. Man braucht diesen Vorgang nicht auf die therapeutische Situation beschränken.

5) Vergl. hierzu Sandler et al. (1973), S 57 ff

Devereux[6] hat ihn für das ganze Feld, auf dem sich Sozialwissenschaft breit macht, nachgewiesen. So darf man davon ausgehen, daß eine Situation mit einem schwierigen Kind auf ein wenigstens unbewußtes Verständnis im Erzieher trifft, nämlich dort, wo eine ähnliche Schwierigkeit in ihm selbst verborgen liegt. Ein Erlebnis, welches in den Umkreis des Problems gehört, mit welchem der Erwachsene gerade konfrontiert ist, wird also in ihm wachgerufen. Er kann es zulassen und damit ein vertieftes Verständnis der gegenwärtigen Situation gewinnen, oder, er kann es, weil es mit unangenehmen oder peinlichen Erfahrungen verknüpft ist, in der Dunkelheit der Verdrängung belassen. Das hat dann zur Folge, daß er gezwungen ist, auch die Situation, die ihn zu dieser unangenehmen Erinnerung genötigt hat, möglichst schnell zu beseitigen. Zudecken tritt an die Stelle von Verständnis. Doch man muß noch einen Schritt weitergehen. Insoweit im Betreuer dabei parallele Schwierigkeiten angesprochen sind, muß er auch für sich selbst nach einer brauchbaren Lösung suchen. Das bedeutet, daß er durch die sozialen Probleme seiner Arbeit immer wieder an die Grenzen seines eigenen Ichs geführt und aufgefordert wird, selbst ein Stück Entwicklung und Differenzierung von Ichstruktur zu leisten. Schwierig empfundene pädagogische Situationen sind damit eine stete Herausforderung an die Neu- und Umgestaltung des Ichs, an seine Fortentwicklung, an sein kreatives Selbstwachstum.[7]

Man kann sich vorstellen, je besser diese Selbstkonfrontation gelingt, je weniger dabei, aus Angst oder Scham verdrängt oder abgespalten werden muß, desto leichter und flexibler wird sich dann auch eine Problemlösung mit dem betroffenen Kind oder Klienten finden lassen. Anders ausgedrückt, es stellt sich die Frage nach den psychischen Bedingungen der Kreativität in sozialen Problemlösungsprozessen. Diese Frage scheint untrennbar verbunden mit den Möglichkeiten zur eigenen

---

6) Devereux, (o.J.)

7) Bettelheim (1975) hat die Bereitschaft zu diesem Umdenken beim Betreuer zur wesentlichen Voraussetzung eines pädagogischen oder therapeutischen Umgangs mit schwer gestörten Kindern gemacht.

Fortentwicklung des hineingezogenen Betreuer-Ichs.

Schließt man sich nun der von Sandler und Joffe [8] vertretenen Strukturtheorie der Psyche an, nach welcher keine jemals entwickelte Struktur verloren geht, sondern in die nächst-differenziertere Weiterentwicklung einbezogen wird, dann verdeutlicht sich, daß ein Ich am sozialen Kontakt oder bei der Lösung eines Problems nicht nur mit der Oberfläche, nämlich der letzten und aktuellsten Differenzierung seiner psychischen Struktur, beteiligt ist, sondern der Impuls, der von außen ins Ich eindringt, gleichsam verebbend, durch die Gesamtheit der Strukturen, bis in deren tiefste und einfachste Anfänge sinkt und diese an der aktuellen Situation beteiligt. Wenn demnach schon jede Wahrnehmung, wenn sie auf die angstfreie Bereitschaft des Handelnden trifft, die Gesamtstruktur der Psyche, bis in ihre einfachsten und frühsten Strukturen bewegen kann, wie viel mehr muß dies dann eine Tätigkeit tun, die durch die Struktur der Klientel, der Kinder, von vorneherein auf eine Mitbeteiligung primitiverer Schichten im Ich des Pädagogen zielt. Freilich kann diese Tiefendimension, zumindest ihre Wahrnehmung, vom Ich eingeschränkt werden, was nicht bedeutet, daß die Bewegung des Impulses auch wirklich an der Oberfläche Halt macht, sondern eher die Annahme zuläßt, daß die Fortsetzung des Impulses in die Tiefenstrukturen eben unbewußt, der Wahrnehmung entzogen, stattfindet.

In den Balint-Gruppen[9] wird diese Verdoppelung von Problemen einer Untersuchung unterzogen. Die Spiegelung kindlicher Probleme und deren Ausdeutung in den Phantasien der Betreuer, werden dazu benutzt, die zu Grunde liegenden Schwierigkeiten der Kinder besser zu verstehen. Die Arbeit der Supervisionsgruppen während der Projektarbeit gibt einen konkreten Beweis von der Existenz dieser ersten beiden Ebenen der Gefährdung.

---

8) Sandler und Joffe (1967, 1969)

9) Loch (1969)
Schmid (1971)

1.2.3. VERSCHÄRFUNG DER VERUNSICHERUNG DURCH DIE MULTIPLIKATION DER PROBLEME IM HEIM

Nun hat man es im Heim nicht nur mit einem Kind und dessen Schwierigkeiten zu tun, sondern mit vielen Kindern, die auch ein breites Spektrum an psychischer Problematik repräsentieren. Jeder Betreuer ist in unmittelbarer zeitlicher Nachbarschaft oder Gleichzeitigkeit mit einer ganzen Auswahl verschiedenster Reaktionsweisen und Störungen konfrontiert. Er müßte nicht nur in der Lage sein, sich mit zahlreichen Kindern in einer ziemlich unmittelbaren Abfolge zu identifizieren, sondern dies möglichst auch noch mit mehreren Kindern gleichzeitig tun können. Dieser Zwang zu ständiger und vielfältiger Einfühlung, dessen Schwierigkeit ja nicht nur in häufigem Wechsel liegt, sondern der ja ständig auch ein ganzes Spektrum eigener Empfindlichkeiten der Pädagogen wach hält, muß - wenn man sich ihm nicht in irgendeiner Art und Weise entzieht - zu einem Dauerzustand aufgelöster, identifikationsbereiter Ich-Grenzen und damit zu einer permanenten Labilität des Ichs führen. Das bedeutet, die Dauersituation der Arbeit mit zahlreichen lernbehinderten und erziehungsschwierigen Kindern, und dies in vielen Situationen auch noch gleichzeitig, setzt über die Einfühlung so viele parallele Erlebnissituationen in Gang, daß sie gar nicht so schnell bewältigt werden können, wie sie auftreten. Sie müssen daher, in die sachliche Lösungsarbeit durchbrechend, diese infantilisieren.

Dies ist wahrscheinlich ein wesentlicher Grund dafür, warum die Heimerziehung den Versuchungen, eine möglichst lückenlose Ruhe und Ordnung herzustellen und aufrecht zu erhalten, so leicht anheim fällt: wenn die Arbeit den Betreuern nicht mehr genügend Schutzraum, Ruhe und Regenerationsmöglichkeit für ihre eigenen, ständig berührten psychischen Probleme läßt, dann muß dieser Schutzraum in der Arbeit selbst hergestellt werden. Man verschließt sich vor dem wirklichen Ver-

ständnis der kindlichen Probleme. Leicht läßt es sich vorstellen, wie auf diesem Weg ein Heim sich als institutionalisierte Bastion wider das Verständnis der Probleme der ihr anvertrauten Schützlinge wappnet.

Was sich auf der institutionellen Ebene zu einer Art kollektiver Abwehrformation verfestigen mag, hat sein individuelles Pendant. Auch der einzelne Betreuer muß sich gegen einzelne, von ihm selbst noch nicht bewältigte Schwierigkeiten, wie auch gegen den geballten und unkontrollierten Ansturm einer Masse von möglichen Beeinträchtigungen in seinem Selbst-Gleichgewicht, durch individuelle Überlebensstrategien schützen, die diesen Ansturm schon möglichst außerhalb des Ichs, außerhalb der Psyche abfangen und diese damit von Überforderung befreien.

Eine kontinuierliche Hilfestellung für die bessere Integration eigener Schwierigkeiten, eine Arbeit, die zu größerer Ich-Stabilität und Flexibilität führt, scheint, von hier aus gesehen, der realistischste Weg zu wirklichen Veränderungen in der pädagogischen Arbeit des Heimes zu sein.

1.2.4. ZUSÄTZLICHE VERUNSICHERUNG DURCH DEN PROJEKTANSPRUCH

Mit den bisher genannten Möglichkeiten einer Labilisierung des Ichs muß jede pädagogische Arbeit mit Kindern, die in einem Heim untergebracht sind, rechnen. Im Falle der Projektarbeit aber tritt noch eine weitere Verschärfung hinzu. Vom Projekt ging, mehr oder weniger versteckt, der Anspruch aus, nicht nur einzelne oder eine Vielzahl pädagogischer Probleme, wie sie in der Praxis auftreten, nach und nach besser zu lösen; vielmehr stellte es die bisherigen pädagogischen Haltungen, die Lösungs- und Überlebensstrategien als ganze in Frage. Damit waren die beteiligten Personen nicht nur in dieser oder jener Teilkompetenz, in diesem oder jenem Verhalten verunsichert, sondern es schien ein Angriff gestartet auf die Einheit aller ihrer Verhaltensstrategien, die ihre

individuelle, pädagogische und menschliche Haltung ausrachte. Sie waren also als ihre persönliche Vereinigung von subjektiver Geschichte, von Stärken und Schwächen, von Möglichkeiten und Abwehrstrategien, kurz als ihr eigenes individuelles Sein in Frage gestellt. Sie waren gleichsam zwischen zwei Mühlsteine geraten, die ihren subjektiven Halt zu zerstören drohten: da waren die einzelnen und gehäuften Schwierigkeiten des Alltags, die - ob sie es wollten oder nicht - auflösend bis in die innersten subjektiven Bereiche drangen. Da war der fordernde Anspruch des Projekts, der die bisherige persönliche Struktur, unter der Vorgabe "besserer" pädagogischerer Gründe, angriff. Ist es verwunderlich, wenn sich Menschen diesem doppelten Ansturm nicht gewachsen fühlen und alle Möglichkeiten zu ergreifen suchen, diese Anforderungen von sich fern zu halten? Um dies zu verstehen braucht man kein Pathologiekonzept, das für eine Berufsgruppe geschwind zurecht gezimmert wird.

Ferner, sind es nicht gerade jene in dieser Arbeit herauskristallisierten Vorgänge, die mithelfen, diese Bedrohung des Ichs zu verringern und abzuwehren? Kann man die skizzierten Regressionen des Ichs nicht als eine Antwort auf die starken Bedrohungen des Ichs werten, die von der sowieso zu leistenden Arbeit u n d von der Projektarbeit ausgingen. Hier muß nun noch etwas weiter ausgeholt werden.

2. DAS PROJEKT ALS AGGRESSOR

Da für die Bedrohung des Ichs auf den ersten beiden Ebenen aus dem Protokollmaterial kaum etwas und wenn, dann nur sehr verschlüsselt, zu entnehmen ist, muß die Analyse des Projektverlaufs auf die beiden anderen Ebenen beschränkt bleiben. Das engt jedoch das augenblickliche Vorhaben nicht ein, bemüht dieses sich doch um eine Aufklärung speziell der Vorgänge, die mit dem Auftreten des Projekts zu tun haben.

Die bisherige Analyse suchte eine Verdeutlichung von strukturellen Vorgängen im Ich zu leisten. Dieses Unternehmen ist an eine Grenze gestoßen. So deutlich diese Abläufe nun vor Augen stehen, so ist doch bisher jede Antwort darüber ausgeblieben, durch welche Kraft sie denn vorangetrieben würden. Die obigen Überlegungen zu den Angriffen auf das Ich durch die Projektarbeit, sowie zu seiner Bedrohung in der täglichen Arbeit mit den pädagogischen Schwierigkeiten, legen es nahe, dahinter die Wirkung aggressiver Vorgänge zu vermuten. Somit stünde es jetzt an, eine Skizze vom Schicksal der Aggression im Verlauf der Projektdiskussionen zu entwerfen. Dieses Schicksal ist vor allem an die Rolle des Projekts als Aggressor gebunden.

2.1. DIE VOM PROJEKT BEDROHTE BERUFSIDENTITÄT

Gewiß ist der Erwerb einer Berufsidentität eine Aufgabe, die in der Regel erst im Erwachsenenalter zu lösen ist. Es handelt sich also um eine relativ späte Ausgestaltung des Ichs im Lauf seiner Entwicklung. Doch bedeutet dies nicht, daß dieser Bereich einer Ich-Identität etwas Oberflächliches am Ich wäre. Vielmehr muß man davon ausgehen, daß diese Identitätsbildung als eine Differenzierung am relativen Ende einer langen Entwicklungslinie auftritt[10] und über diese Linie mit den tiefsten Schichten des Ichs verknüpft ist.

Aus dieser Sicht kann man sicherlich von einem Angriff auf die Stabilität des Ichs sprechen, wenn dieses berufliche Selbstkonzept bedroht wird.

Die folgenden Beispiele erläutern nun, wie Lehrer und Erzieher sich in ihrem eigenen Innenraum, durch die Gefahr des Verlusts beruflicher und fachlicher Kompetenz gefährdet sehen. D.h., angegriffen sehen sich vor allem die Erzieher. In ihren Augen steht die Mehrzahl der Lehrer dem Projekt

---

[10] vergl. Erikson, (1971)

nahe, damit auf Seiten des Angreifers und weiß sich auf Kosten der Erzieher dadurch Vorteile zu verschaffen. Diese bestehen u.a. in einem Vorsprung an Informationen für die projektbeteiligten Lehrer. Die Hauptquelle dafür schreibt man den Supervisionen zu, die die Lehrer erhalten (und die die Erzieher für sich haben platzen lassen). Diese werden in schiere Geheimbundtreffen umgedeutet, die angeblich ihren Schatz an Wissen eifersüchtig bewachen; denn aus den Sitzungen werden - aus Gründen des Schutzes der Privatsphäre des einzelnen - keine d i r e k t e n Informationen weitergegeben. Der Abstand zu den, durch diesen Informationsvorsprung der Lehrer, unterprivilegierten Erziehern, wird noch größer dadurch, daß diese geneigt sind anzunehmen, daß in jenen Sitzungen nicht nur mehr Wissen verbreitet wird, sondern sogar Lösungen für die schwierigen Probleme mit den Kindern gefunden werden. So gesehen entpuppen sich die Supervisionsgruppen als Agenturen der Chancenungleichheit in der Erziehungsarbeit und sollen sich deshalb möglichst eine Nivellierung ihres "Privilegs" gefallen lassen. Diese Probleme bilden den Hintergrund der folgenden Gesprächsausschnitte.

HL. "Wissen Sie, was bei der Supervision bei Herrn ... geschieht? - Ich weiß es nicht, Gott sei Dank."

Dann wird die Notwendigkeit der Information der Pflicht der Gruppen zum Schutz der Privatsphäre gegenübergestellt. Jeder einzelne Teilnehmer kann theoretisch seine Meinung auch aus der Supervision hinaustragen und damit das Informationsbedürfnis befriedigen.

HL. "Wann geschieht das?

PL. Das hängt nicht nur, das ist keine Frage der Supervision und der Information aus der Supervision, sondern es ist eine Frage der Information der Lehrkräfte und der Erzieher ganz generell. Das hat mit Supervision überhaupt nichts zu tun.

HL. Herr S., wir haben das Wort Lösungen im Raum. Lösungen ... immer in Bezug auf ein Kind. Warum ent-

halten Sie diese Lösungen beispielsweise einer Erzieherin vor, die mit dem gleichen Kind Schwierigkeiten hat?

PL. Ich habe das gleich gesagt, daß diese Lösungen nicht vorenthalten werden, sondern daß derjenige, der mit diesem Kind Schwierigkeiten hat und dieses Problem in der Supervision besprochen hat und von daher größere Klarheit über das Problem gewonnen hat, daß der selbstverständlich mit der Erzieherin darüber reden sollte, was sie dazu meint. Wie er eben auch mit der Erzieherin redet, wenn er sich allein darüber Gedanken macht, wenn er keine Supervision zur Verfügung hat. ...

HL. Frage: selbstverständlich? Er sollte sich selbstverständlich mit der Erzieherin darüber unterhalten. Ich frage, wo ist die Selbstverständlichkeit ... Sie haben doch gerade selbst gesagt, daß es nicht möglich ist, auch auf Zeit nicht möglich ist, die Lösungen über ein Kind weiterzutragen. Wenn sie die Lösung nicht am gleichen Tag weitertragen, am nächsten oder übernächsten Tag weitertragen, dann vergehen da vierzehn Tage drüber und umgekehrt ist das doch genauso. Und was geschieht denn dann mit diesem Kind, es gerät doch zwischen zwei Mühlsteine. Es werden überall Lösungen angeboten und alle Lösungen werden auf das Kind projiziert und praktiziert. Sehen Sie das doch bitte mal ein! Verstehen Sie, was ich meine?

...

HL. ... Die Schwierigkeiten, die Sie mit dem Kind haben, interessieren mich schon etwas mehr. Aber die Lösungen, die Sie in ihren Schwierigkeiten finden, sollten alle interessieren. ..." 11)

Zur gleichen Zeit zu der die Möglichkeit zu "großartigen" Lösungen in die Supervisionsgruppen hineingeheimnist wird, muß die Möglichkeit abgewertet werden, in den Supervisionssitzungen vielleicht wirklich fundierte Einsichten und Lösungsvorschläge zu gewinnen:

WrL. " ... Ich kann doch nicht aus der Supervisionssitzung rausgehen und dann in die nächste Gruppe reingehen: Erzieherin hören Sie, was ich für großartige Erkenntnisse gewonnen habe!

---

11) II, 62/63

HL. Das wird sie interessieren. Sie wird nämlich sagen, ist das möglich?" 12)

Die Möglichkeiten der Supervision werden im selben Moment idealisiert und zum Ausgangspunkt einer Ungleichheit zwischen Lehrern und Erziehern hochstilisiert, wie auch gering geachtet, solange an den Erkenntnissen keine Erzieher mitwirken. Besser noch als der Angriff auf die Supervision allein, gibt diese Ungereimtheit der Idealisierung bei gleichzeitiger Verharmlosung der Bedrohung Ausdruck. Sie ist eigentlich gar nicht als äußeres Sachproblem faßbar, darum müssen auch die Argumente in Widerspruch geraten. Aber ihre widerspruchsvolle Logik wird stimmig, wenn man sie beide als die jeweils entgegengesetzte Abwehr einer das Ich der Erzieher bedrohenden Gefahr des Kompetenzverlustes betrachtet: sie versucht gegen jegliches Risiko vermeintlicher Kompetenzübermacht abzusichern, sowohl durch die Forderung nach Teilhabe am Produkt dieser idealisierten Quelle, als auch, vorsichtshalber, durch die Herabminderung des für gefährlich erachteten Wertes.

Bleibt die Sorge um den Informationsvorsprung der Lehrer angesichts der Supervision recht konkret auf eine äußere Tatsache gestützt, so spiegelt die folgende Äußerung noch viel mehr die innere Bedrohung wider, die Gefährdung des eigenen Wertes als selbständiger Mensch und als fachlicher Partner. Gleichzeitig scheint dahinter die Bedeutung der Kinder für die eigene Selbstachtung auf, bzw., wie selbst ein gradueller Verlust in der Beziehung zu den Kindern mit einem Verlust an Selbstwert gleichgesetzt wird. Das ergibt die Gleichung, daß Verlust der Selbstachtung dem Verlust an Zuneigung der Kinder auf dem Fuß folgt.

AtE. " ... Dann finde ich, es geht nicht, auf Kosten der Kinder oder auf Kosten der Erwachsenen irgendein Verhältnis zu Kindern zu schaffen. Und das ist z.B. ein Punkt, ob man nicht vielleicht in vielen Sachen der Ansicht ist, bei den sozialpädagogischen Gruppen, oder auch den therapeutischen, daß das so sein

---

12) II, 63

könnte, daß man eben alles macht und versucht, einen Weg finden möchte, aber erst mal geht es die Erzieherinnen überhaupt nichts an. Ich hoffe, das (ist) konkret gesagt.

SkE. Daß wir als Partner nicht akzeptiert werden ..." 13)

Letztlich gehen diese Befürchtungen darauf hinaus, in der erzieherischen Arbeit mit den Kindern überflüssig gemacht zu werden.

Dies tritt in den folgenden Beispielen deutlicher hervor. Das Problem der besseren Information, sei es mit oder ohne Supervision, steht nicht isoliert da. Die Erzieher haben auch gegen andere Widrigkeiten zu kämpfen, die durch den Eingriff des Projekts verstärkt werden. Zu diesen gehört das Problem der Anzahl der Gruppenmitglieder. Sein paradoxer, wie realistischer Inhalt ist die Tatsache, daß die Heimgruppen (zum damaligen Zeitpunkt) bis zu 15 Mitglieder hatten, während die Schulklassen im Höchstfall 13 Kinder zählten, sozialpädagogische Arbeitsgemeinschaften diese Zahl weiter auf 6 - 8 Kinder verringerten, schließlich in die therapeutisch orientierten Spielgruppen nicht mehr als 5 Kinder aufgenommen wurden. Der Vorteil verbesserter päd. Möglichkeiten durch kleinere Gruppen lag also eindeutig auf Seiten der Lehrer und verbesserte sich durch die lehrergetragenen Projektgruppen noch um ein Beträchtliches.

HL. " ... Das Unbehagen rührt ja von zahlenmäßigen Mißverhältnissen der Gruppen, also der Kindergruppen zum zahlenmäßigen Mißverhältnis der Klassen. Wir haben keine Klasse die größer ist als 13, wir haben eine einzige Kindergruppe die (nur) 12 stark ist. Das ist eine Gegebenheit, und diese Gegebenheit müssen wir hinnehmen.
...
Jetzt dieses Mißverhältnis zwischen Gruppe, Kindergruppe, Klasse, für die es ja noch krasser und stärker wird, zur sozialpädagogischen Gruppe und daß es am krassesten wird in der therapeutischen Gruppe, dieses Mißverständnis ist im Augenblick nicht lösbar. ... Wir alle wissen, daß das Mißver-

---

13) III, 28

> hältnis Klasse zur Kindergruppe zu Ungunsten der Klasse günstiger wäre für die Gruppe. Es wäre für jedes ... Kind günstiger, in einer Kindergruppe mit acht, meinetwegen mit sechs, meinetwegen auch mit zehn Kindern zu leben, von daher könnte es nämlich die größere Zahl in der Klasse leichter verkraften, weil dieses Mißverhältnis in der Zahl besteht und weil niemand in der Lage ist, dieses Mißverhältnis von heute auf morgen zu ändern, sind von daher einfach Notwendigkeiten hinsichtlich der unterschiedlichen Führungsstile." 14)

Diese Bedingungen der Zahl machen für die Erzieher den vom Projekt angestrebten freizügigeren Erziehungsstil noch utopischer. Ihn dennoch zu fordern, wie es das Projekt scheinbar tat, hieß von den Erziehern Unmögliches zu verlangen und auf dieser Forderung zu bestehen, bedeutete, die Lage der Erzieher zu mißachten, sie damit selbst nicht ernst zu nehmen und letztlich einen hinterhältigen Angriff auf sie zu starten, indem man die Kluft zwischen Anspruch und Verwirklichungsmöglichkeiten, die den Erziehern sowieso schon tief ins Selbstbewußtsein einschnitt, noch weiter vergrößerte.

Die Gefahr, der sich die Erzieher durch das Projekt ausgesetzt fühlten, wuchs weiter an, sobald nicht mehr nur um die Verteilung der besseren pädagogischen Möglichkeiten zwischen Lehrern und Erziehern gerungen wurde, sondern als die Erzieher zu befürchten begannen, daß ihnen durch diese Ungleichheit auch noch die Liebe und Zuneigung der Kinder abspenstig gemacht werden konnte. Das trat mit den ersten Anzeichen von vermeintlicher Verwöhnung in den Spielgruppen ins volle Licht. Diese Verwöhnungstendenz mußte daher radikal bekämpft werden, (was nun, umgekehrt, zum Bild des rigiden Erziehers einiges beizutragen geeignet war). Ihr wird im Namen der Kinder, die darunter Schaden leiden müßten, der Kampf angesagt. An mehreren Beispielen sucht man diesen Schaden aufzuweisen und hütet sich davor, den Schaden der den Erziehern eventuell entstehen könnte, auch nur anzudeuten. Auch hier gereicht den Erziehern wieder zum Nachteil, daß sie stets bis zu 15 Kinder zu versorgen haben, während ein Spielgruppenleiter es leicht hat,

---

14) III, 31-32

einmal in der Woche fünf bedürftig erscheinende Mäuler zu stopfen.

HL. " ... Herr KeL überlegen Sie mal, die Spielgruppenleiter haben vier oder fünf Kinder einmal die Woche. Die Erzieherin hat laufend. Von dem kriegen wir, von der anderen nicht. Das meine ich, ist der Punkt." 15)

Schließlich aber bricht etwas später, im Anschluß an diese Bemerkung, die wirkliche Bedrohung für die Erzieher durch:

HL. "Doch ... sollen die Erzieherinnen mal ehrlich sein. Es ist doch etwas Untergründiges, es sind doch auch bestimmte Eifersüchteleien im Ansatz." 16)

Damit ist endgültig klar, daß das Projekt den erzieherischen Kompetenzbereich der Heimerzieher erheblich angreift. Es scheint so als wollten die Lehrer ihre berufliche Identität auf Kosten der Berufsidentität der Erzieher ausdehnen. Die Erzieher erleben die Übernahme der vom Projekt eingebrachten Vorschläge als den Versuch, auf dem Erziehungssektor, also ihrer ureigenen Sphäre, mehr Fuß zu fassen. Zur Gefährlichkeit dieses Eindringens trägt der Umstand bei, daß die Lehrer nach der allgemeinen Einschätzung als besser ausgebildet gelten, was sich im Rahmen der Diskussionen auch darin zu zeigen scheint, daß die Lehrer ihre Meinungen besser zu artikulieren verstehen. Hinzu kommen die objektiven, zusätzlichen Möglichkeiten, sei es durch die Supervision, sei es durch die kleinen Arbeitsgemeinschaften und Spielgruppen,[17] die ihnen einen Chancenvorsprung in den pädagogischen Wirkmöglichkeiten einräumen. Dieser muß schließlich ja auch in einen Vorsprung in der Gunst der Kinder umschlagen, insbesondere dadurch, daß die Lehrer mit diesen Möglichkeiten anscheinend die Rosinen aus dem Kuchen der Erziehungsarbeit herausgepickt haben und den Erziehern nurmehr die Routinearbeiten übriggelassen haben. Das gipfelt schließlich in der Gefahr, die Lehrer könnten durch ihre in allen Teilen gewährendere Haltung - die sie sich aufgrund der besseren Bedingung auch leisten können - die

15) VI, 49
16) VI, 50
17) Die Möglichkeit, solche Angebote zu machen, war von vorneherein nicht auf die Lehrer beschränkt. Aber die Erzieher hatten davon keinen Gebrauch gemacht. Inwieweit die äußeren

Gunst der Kinder erkaufen, so daß den Erziehern schließlich die Kinder wirklich verloren gingen. Die emotionale Bindung zwischen Kind und Lehrer wird zur Gefahr, die abgewehrt werden muß!

HnE. (ich will) " hier doch eine Bindung in Frage stellen, die sich durch Gegenkaufen aufbaut. Irgendwann hört das (die Spielgruppe; Verf.) doch wieder auf." 18)

Schließlich geht aus diesen beiden Schritten des Übergriffs von Projekt und Lehrern in den Bereich, den sich die Erzieher allein zumessen, noch eine dritte Gefahr hervor: Die Lehrer sichern sich nicht nur die besseren pädagogischen Möglichkeiten, sie bemühen sich nicht nur um die angenehmeren Beziehungen zu den Kindern, sondern sie tragen auch in diesen Bereich der Erzieher noch ihre Kritik hinein, die jene in dem Hintertreffen, in das sie geraten sind, auch noch festhält, indem sie ihnen auch noch den Glauben an sich selbst nimmt. So scheint sich eine Rollenverteilung zu fixieren, die die Erzieher in die Polizisten- und Aufpasserrolle verbannt, während sich die Lehrer die schöneren und erfolgversprechenderen Seiten der Erziehungsarbeit gesichert haben.

WtL. "Ja ... sie (die Erzieher; Verf.) fühlen sich nicht nur verlassen, sie fühlen sich auf der einen Seite auch jetzt wirklich degradiert und ihrer Erziehungsmission beraubt, weil es ja so aussieht, als hätte die Schule das alles an sich gerissen. Nicht, daß sie jetzt wirklich nur noch saubermachen und da die notwendigen Ordnung aufrechterhalten und auf der anderen Seite, ich weiß nicht, ob ich das richtig sehe, aber ich habe das Gefühl, daß das auch noch mit drin ist, daß sie sich total mißverstanden fühlen und von einigen Lehrern so gesehen fühlen, als wenn sie diejenigen wären, die autoritär sind und die zu strenge Ordnungen aufrechterhalten und die Schule, das ist diejenige, die den Kindern die Möglichkeiten gibt, das zu verarbeiten ... " 19)

Erst gegen Ende des Schuljahres, als schon feststeht, daß das Projekt zu Ende gehen wird, können die Erzieher ihre eigene

---

Belastungen der Erzieher dabei eine wesentliche Rolle spielten, oder andere, mehr innere Vorbehalte, läßt sich schwer entscheiden. Vergl. Diskussion VI, 65-66

18) VI, 45

19) Supervisionsprotokolle der Therapiegruppenleiter, S 58

Position wieder absichern. Ohne das Projekt scheint es möglich, sich wieder aus dieser Abseitsstellung herauszuschälen. Die Rückholung des verloren gegangenen Gebietes erfährt ihren Ausdruck in der neuen, radikalen Rollenverteilung zwischen Schule und Heimgruppe:

HL. "... Ich möchte eine These aufstellen, Gruppe ist Schonraum ... Klasse ist weniger Schonraum, Klasse sollte mehr fordern, als Gruppe es kann ... Dagegen muß es eine Alternative geben, sonst kommen wir nicht klar." 20)

Was hier wie eine schonende Andeutung klingt, erfährt seine Ausbreitung in den ausgiebigen Diskussionen um die Wiedergewinnung von schulischer Leistung in den Abschlußdiskussionen. Ihr also soll sich der Lehrer wieder widmen, während die Erzieher wieder ihren Erziehungsbereich voll und ohne Übergriffe von außen - sprich, von den Lehrern - übernehmen. Diese Trennung scheint nötig,"sonst kommen wir nicht klar"; zu ergänzen wäre: mit unseren eigenen Bedürfnissen, Rivalitäten, Eifersüchten und Ängsten.

Enttäuschend war es für den Projektleiter, miterleben zu müssen, wie am Ende des Schuljahres das reine Leistungsdenken wieder fröhliche Urstände feierte. Dieser Übergang zum früheren Rollenverständnis vollzog sich leicht, überraschend leicht, als wären die Lehrer froh gewesen, das schwierige Erziehungsgeschäft wieder loszuhaben, das so viel Unruhe und Engagement erforderte, und die Erzieher glücklich, daß ihnen niemand mehr in ihre Erziehungsvorstellungen reinredet. War das Projekt also doch auch zur Bedrohung für die Lehrer geworden? Hat es sie durch seinen Erziehungsanspruch überfordert? Hatte es überhaupt nichts, nicht einmal bei den Lehrern bewirken können? Der Nachgeschmack war bitter.

---

20) VI, 4

2.2. ANGST VOR DEM CHAOS, ANGST VOR DEM ZUSAMMENBRUCH DER ICH-IDENTITÄT

Will man dem Gedanken der Ich-Bedrohung tiefer folgen, so muß man Umwege in Kauf nehmen. So wie die Weisen der Ich-auflösung in den Diskussionen u.a. mit Schamschranken vor allzu deutlicher Erkenntnis geschützt werden, so muß man auch die zerstörerische Kraft der Aggression erst hinter diesen Barrieren aufsuchen. Das ist garnicht so einfach. Da Aggression so vielfach verborgen wird, findet man kaum Stellen, an welchen das Projekt direkt für die entstandenen Schwierigkeiten verantwortlich gemacht wird und man den Vorwürfen ohne Deutung das entnehmen könnte, was befürchtet wird. Aber es lassen sich Situationen aufsuchen, in welchen die zerstörerische Kraft einzelner Handlungsweisen oder Haltungen beklagt wird, die natürlich an die Ziele des Projekts und an den von ihm vertretenen Erziehungsstil rückgebunden sind.

Am lautesten klingt da die Klage um das Chaos, welches durch die Mißachtung gängiger Ordnungen und einen "laissez -faire-Stil" in der Erziehung zu entstehen droht. Sie hebt mit dem Nachruf auf die verlorengegangene Einheitlichkeit in den Erziehungsdingen an und konstatiert eine unheilvolle Spaltung der erzieherischen Haltungen.

HnE. "Zwischen Gruppen und Schule bestehe eine gegensätzliche Ausrichtung. In den Gruppen müßten bestimmte Ordnungen verlangt werden, in der Schule sei anscheinend das Gegenteil der Fall. Beobachtungen auf dem Pausenhof:
Die Erzieher achten darauf, daß die Kinder einen Anorak anhaben, in der Schule laufen sie ohne die nötige Überbekleidung in die Pause.
In den AGs dürfen die Kinder tun und lassen, was sie wollen, in den Gruppen werden sie vor bestimmte Forderungen gestellt, sie müssen, müssen, müssen ...
Die Kinder gucken sich um, wenn sie etwas Verbotenes tun wollen, ob kein Erzieher sie sieht. Steht ein

Lehrer daneben, wird das Verbotene getan, ohne daß dieser eingreift.
D. bemerkt, es sei komisch, daß sie bei Herrn HrL kommen dürfe, wann sie wolle und tun dürfe, was sie wolle.
Die Kinder toben auf dem Heuschober, auf dem Planwagen herum, kein Lehrer greift ein, obwohl es klar ist, daß diese Dinge verboten sind." 21)

Zwar scheint die Unordnung in erster Linie bei den Kindern angerichtet zu werden. Aber mit der Hausordnung für die Kinder, geht ja auch etwas für die Erwachsenen kaputt: Die Selbstverständlichkeit ihrer bisherigen erzieherischen Gepflogenheiten, der Raum der Ungestörtheit, den ein breites Band von eingehaltenen Hausregeln auch um den Erzieher legt. Dieser ist es, der in einem höheren Maß in seinen pädogogischen Fähigkeiten, in seiner Entscheidungskraft und in seinen eigenen verinnerlichten Ordnungs- bzw. Unordnungsproblemen gefordert wird, wenn allgemeine Ordnungsregeln brüchig werden, und der der Vielzahl dieser Forderungen nicht mehr mit innerer Gewißheit Herr wird.

Dieser Angriff auf die Erzieher und deren Haltungen wird offenbarer, wenn das höhere Maß an Freizügigkeit, das vom Projekt angestrebt wird, nicht als Möglichkeit der Vergrößerung pädagogischer Flexibilität aufgenommen, sondern, ganz im Gegenteil, als willkürliches Herumexperimentieren angeprangert wird. Da können offenbar nicht mehr nur die Kinder tun und lassen, was sie wollen, da scheinen sich auch die Erwachsenen selbst gegenseitig mit "anarchischen" Strebungen zu bedrohen. Das Chaos, das entsteht, ist nicht nur den Kindern ein Hexenkessel, sondern, auch wenn es verschwiegen wird, die Hölle für die Erwachsenen.

SfE. "Meine Frage ist, jeder experimentiert jetzt, jeder versucht irgendwie eine Regelung zu finden und irgendwie in 1 1/2 Jahren dorthin zu kommen und wie wirkt sich das aus, ... auf die Kinder, ganz entsetzlich, daß die nämlich nicht mehr wissen, was eigentlich wer will von ihnen. Und was sie selbst wollen, wissen

---

21) I, 1

> sie zum Teil auch nicht mehr. Das wirkt sich praktisch so katastrophal schon in den Gruppen aus, daß die Kinder eben in eine äußere Unruhe hineinkommen, in Unordnung hineinkommen, und wenn wir das so weitermachen, dann habe ich wirklich Befürchtungen, ob das so ist, daß wir uns in 1 1/2 Jahren zusammengerauft haben, ob es nicht auch so sein kann, daß es in 1 1/2 Jahren ein Chaos gibt." 22)

Wie gesagt, in diesem Zitat scheinen nur die Kinder vom Chaos bedroht. Doch braucht man sich nur vor Augen zu halten, welchen Mühen die Erzieher ausgesetzt sind, die chaotische Kinder zu befriedigen suchen, um dahinter klar die Sorge der Betreuer zu erkennen, selbst im höchsten Maße Schwierigkeiten und Unsicherheiten ausgesetzt zu sein, selbst einem chaotischen Einsturz ihrer eigenen Stabilitäten entgegen zu gehen. Die Nuance der Wandlung des Sinns, die Freizügigkeit als Erweiterung pädagogischen Handelns in experimentierende Willkürlichkeit verändert, entdeckt die Gefahr, der sich die Sprecherin gegenübersieht.

Selbstverständlich war solch freies Herumexperimentieren jeder einzelnen Person niemals vom Projekt angestrebt. Gewiß hat es aber auch genügend Einzelgängertum gegeben, wie das ständige Bedürfnis nach Absprachen nachweist. Aber zurwirklichen Gefahr wird solche Uneinheitlichkeit doch erst dann, wenn die Betroffenen das Gefühl haben, nicht damit fertig zu werden. So lange man sich seiner selbst sicher ist, weiß man Gefahren zu begegnen, ohne sie als chaotische Bedrohung zu empfinden. Erst, wenn diese Selbstsicherheit vom Ansturm der Ereignisse durchbrochen werden könnte, bedarf man der äußeren Regelungen, die die Schwierigkeiten kanalisieren. Die Sicherheit des Ich weiß in sich die Gegensätzlichkeit der Realitäten zu überbrücken. Die Unsicherheit muß die Einheit außerhalb des Ichs bereits in der Realität herstellen, weil sie sich nicht stark genug fühlt, sie zu ertragen und konstruktiv zu verarbeiten. Wie das Ich vom "Freibeutertum" der Kinder bedroht wird, wurde auch an anderer Stelle dieser Arbeit (S 99) mit einem weiteren Beispiel erläutert.

---

22) I, 4

So lassen diese Überlegungen unschwer den Schluß zu, daß mit der Angst vor dem Chaos, nicht nur die Angst vor äußerer Unordnung gemeint sein kann, sondern ebenso die vor dem inneren Zerfall des Ich. Erst durch diese innere Bedrohtheit wird Unordnung wirklich chaotisch, weil ihr dann die Zuversicht und die Orientierung fehlt, Widersprüchlichkeiten wieder zusammenzuführen. Wenn ein inneres Konzept für die Verarbeitung von Gegensätzen oder Uneinigkeiten nicht vorhanden ist, dann müssen größere, äußere Zwiespälte wirklich wie ein Angriff auf die Intaktheit eines Ich wirken. Ein Ich dagegen, welches mit einiger Zuversicht Widersprüchlichkeiten aushalten kann, wird in realen Gegensätzen nicht so schnell ein bedrohliches Chaos entdecken. So hat die Angst vor dem Chaos viel zu tun mit der inneren Ungewißheit des Ichs, disparate Umstände in etwas Nützliches verwandeln zu können. Freilich hat da jedes Ich auch seine Grenzen und selbst das stärkste und hoffnungsvollste Ich wird keinen Situationen entgehen, wo nicht sein Zusammenhalt an die Grenzen der Verzweiflung und des befürchteten Einbruchs gerät.

Daß das Chaos tatsächlich die Angst vor z e r s t ö r e r i s c h e n Kräften herbeiführt, schlägt sich sichtbar in den Protokollen nieder. Dort, wo zügellose Freiheit waltet, da fürchtet man die Ausbreitung bewußt zerstörerischer Kräfte. So hat es in ihrer Heftigkeit nicht mehr ganz begreifliche Anklagen gegeben, als Kinder, die an einer AG teilnahmen, unbeaufsichtigt mit Messern in der Hand gesehen wurden.[23] Kürzer gefaßt findet sich diese Furcht im Beispiel einer Lehrerin. Es gehört in den Rahmen einer Auseinandersetzung um die Fähigkeit der Kinder, vom "Tun-Und-Lassen-Dürfen, was sie wollen" in den Therapiegruppen umzuschalten auf die "normalen" Belange des Heimalltages außerhalb des Therapieraumes.

---

[23] II, 50-52

AtE. " ... da hat Herr H. gemeint, daß die Kinder das verstehen müßten, daß ... sie eben in diesem Raum (Therapieraum; Verf.) ... machen dürfen, was sie wollen. ... Er hat das eingeschränkt, aber daß die Kinder eben wissen, das ist eben in diesem Raum jetzt zu dieser Zeit möglich und das ist eben was besonderes und wenn sie nachher raus gehen, dann ist das einfach nicht mehr möglich. Und das muß ich sagen, habe ich sehr akzeptiert.

WtL. Aber ich glaube nicht, daß die Kinder das schaffen, daß sie trennen, denn in meiner Klasse fiel heute auch eine Bemerkung, über die ich erschrocken bin. Das mag jetzt aus einer AG gewesen sein, weil einer von den Kindern sagte, ich werde mal vorschlagen, daß wir in der nächsten AG in den Klassenraum gehen, in dem wir sonst sind, ___ in unseren und dann machen wir das und das und das alles kaputt und da fangen wir an. Da bin ich darüber erschrocken, weil ich dachte, dahinter steht doch, es gibt also einen Raum, in dem wir machen können, was wir wollen und in dem wir zerstören können. Und da bin ich furchtbar erschrocken, als ich das gemerkt habe und wie sollten die Kinder das jetzt trennen können?" 24)

Es braucht wohl keiner neuerlichen Ausführung mehr, daß die Angst nicht nur den zerstörerischen Tendenzen gilt, denen die Kinder ausgesetzt sind. Schon die Rückwirkung der Folgen kindlicher Zerstörung auf die Betreuer macht diese zu direkt Betroffenen.

Diese gefährlich destruktiven Tendenzen, destruktiv auch im Sinn der Zerstörung von Ichen, wird ursächlich mit dem Projekt verbunden, auch wenn es natürlich nicht der allein Schuldige daran ist. Aber indem niemals auch ein anderer Verursacher mitgenannt wird, nützt es nichts, das Projekt ausdrücklich von der Alleinschuld zu befreien - es bleibt als der einzig wirkliche Beklagte übrig. So gesehen ist die Einschränkung in dem folgenden Zitat nur als eine rhetorische Entschärfung der Schuldzuschreibung zu werten. Aber freimütig bekennt es gleichzeitig das immense Maß an Problemen, das durch diesen Projektversuch letztlich im einzelnen aufgerüttelt wurde.

---

24) II, 52

HL. "... Man kann das, was im letzten Jahr geschehen ist, nicht dem Projekt anlasten. Man kann es natürlich auch dem Projekt anlasten, aber nicht dem Projekt allein anlasten. ... Aber wir können uns doch nicht vormachen, daß das letzte Jahr ohne Schwierigkeiten war bei uns. Es war doch gehäuft von Schwierigkeiten. Ihr habt doch nicht mehr darüber weggeguckt über die Schwierigkeiten, so war es doch. ..." 25)

2.3. DIE ENTSCHWUNDENE AGGRESSIVITÄT

Über die Bedrohung der Berufsrollen und der inneren Ich-Integrität durch die Ansprüche des Projekts, ist ein destruktiver Geist in die Arbeit dieses Heimes eingedrungen. Was aber nun ist aus diesem Angriff geworden? Was machen die Betroffenen mit der Aggression, die auf sie losgelassen scheint? Sie antworten mit Formen des Verlustes von Ich-Identität und Sachkontakt. Was aber widerfährt dabei der Aggression?

Man wird nochmals die untersuchten Beispiele, die zur Aufklärung der Strukturen des Subjekt - und des Objektsverlustes dienten, aufgreifen müssen, um an ihnen zu studieren, welches Schicksal die Aggression zugeteilt bekommt, die offensichtlich in die ganze pädagogische Arbeit so gefährdend eingreift. Denn in dem Maß, in dem sie Struktur preisgeben, müssen sie auch die Kräfte sichtbar werden lassen, die in den Strukturen sich verfestigen. Ein Überblick über all diese Beispiele ergibt eine überraschende Einschränkung: Sie legen drei Haupttendenzen offen, nämlich ein Bemühen, sachliche Kritik zu unterbinden, eine Schwierigkeit, sich selbst durchzusetzen, die eigene Autonomie zu bewahren oder zu verteidigen, und eine Tendenz, sachlichen Lösungsversuchen aus dem Weg zu gehen. Unschwer lassen sie sich als Versuche deuten, der Aggression aus dem Wege zu gehen, sie zu vermeiden.

---

25) V, 12

Auffälligerweise läßt sich die Unterdrückung von Kritik vor allem in den Beispielen nachweisen, welche es mit den stärksten Auflösungserscheinungen zu tun haben, bei den verschiedenen Formen des Schweigens auf der Subjektseite, bei den Phänomenen der Entkonkretisierung und Ausdehnung auf der Objektseite. Die Erzieher unterdrücken ihren Ärger über die unflätigen Redeweisen (S.76). Ein Erzieher bringt sein Schweigen selbst mit zurückgehaltenem Ärger zusammen (S.78). Offene Kritik wird umgangen, indem die Erzieher auf ein neutralisiertes Fragepapier verweisen (S.98-99). Ferner haben sie während des Schuljahres zu kritischen Punkten geschwiegen, um ihrer Gegnerschaft Ausdruck zu verleihen (S.103). Andererseits tut die Aggression noch am Objekt ihr Werk: sie bringt wohl den kritischen Zweifel auf, muß ihn aber dadurch seiner Wirksamkeit berauben, daß die Rede sich in immer größere Allgemeinheit verzettelt. Beispiele bieten die Bestandsaufnahme des Projekts, die nur zu Allgemeinplätzen führt (S. 204-208), oder auch die Vorgänge der Themeninflation anläßlich einiger kritischer Einwendungen zur Mißachtung schulischer Leistungen durch das Projekt (S. 216-219). Vielleicht am einsichtigsten tritt die Verwässerung der Aggression durch Ausweichen auf einen Standpunkt unkonkreter Allgemeinheit vor Augen, als der Projektleiter sich gegen den Angriff zur Wehr setzt, er habe sich nicht genügend darum bemüht, zu erfahren, was früher üblich gewesen sei: er rettet sich in allgemeine Annahmen über mögliche Meinungen (S. 210-211).

Die Bewahrung und Verteidigung der eigenen Autonomie hat ja etwas mit Selbstdurchsetzung zu tun. Wo Schweigen vorherrscht, kann auch der eigene Anspruch nicht oder nur indirekt realisiert werden. Die Hilfsfunktionen, die durch die Schwierigkeiten des Verbalisierens herausgefordert werden, zeigen deutlich zwei Seiten: indem sie dem Helfer Gelegenheit zur Selbstdarstellung und Profilierung geben, sind sie Ausdruck jener aggressiven Kraft, die die Anerkennung des eigenen Bedürfnis-

ses verlangt. Nur - diese Kraft beschränkt sich auf den Helfer. In gleichem Maße wird sie bei denen, welchen geholfen wird, vermißt. Sie können sie unterdrückt lassen und damit all den Komplikationen entgehen, die es mit sich bringt, wenn man mit einem klaren Sach- und Selbstanspruch auftritt.

In der Überdehnung der Ich-Grenzen, möchte man meinen, habe sich dieser aggressive Selbstanspruch nun im Übermaß durchgesetzt. Allein die Analyse hat erbracht, daß dieses Überdehnen eher ein passives Gewährenlassen, als ein aktiver Anspruch war. Indem so wiederum das Ich seine Autonomie aus der Hand gegeben hat, unfähig, sie in Gegenübersetzung zu anderen, ebenfalls autonomen Wesen zu bringen, bricht die ganze Kraft der unterlassenen Aggression wie bei einem Dammbruch, nun gegen das Subjekt, das sich nicht zu bewahren verstand, herein. Es sieht so aus, als könne die autonome Bewegung anderer Individuen zerstörerische Wirkung auf ein Ich entfalten, das dieser Bewegung keine eigene Kraft entgegenzusetzen vermag.

Gleichsam pervertiert tritt das Thema der Bewahrung der eigenen Autonomie in den idealistischen Identitätszuschreibungen auf: ein zweiter erwartet von einem Ich eine bestimmte Identität und deren Durchsetzung. In diesem Verlangen demonstriert sich nichts weiter,als die aggressive Selbstdarstellung des Fordernden. Die zugeschriebene Identität verliert ihre Kontur und Schärfe und damit ihren aggressiven Anteil in der gefügigen und passiven Annahme dieser Zuschreibung. Nicht vom Subjekt ausgehend, kann die zugeschobene und erwartete Selbstprofilierung nur in der Trägheit bestehen, die den Stoß, den sie bekommen hat, weitergibt. Der paradoxe Zustand besteht darin, daß jemand, scheinbar um seiner selbst willen, eine profilierte Autonomie verpaßt bekommt. Er tritt vollends zutag, wenn man diese Zuschreibung als eine raum- und personenumgreifende Form der Selbstdarstellung des Zuschreibers erkennt. Die Kontur, die der andere passiv erhalten hat, er-

weitert gleichsam das Ich des Zuschreibers über die eigenen Ich-Grenzen hinaus.

Kritik vorbringen, sich selbst durchsetzen, dies verlangt eine Form von Aggressivität, wobei Aggression nicht einfach mit Destruktion gleichgesetzt werden darf. Weniger einsichtig scheint, daß auch das Finden von Problemlösungen der Aggressivität bedarf. Dabei muß sich die Aggression gegen das Objekt, das eine Lösung fordert und gegen das Subjekt, das einen Lösungsweg sucht, richten. Sie tritt sachabhängig auf. Wenn Lösungswege umgangen werden, dann aus Furcht vor dieser zentrierten Aggressivität. Wie die Katze um den heißen Brei, so gehen in den Formen des beredten Schweigens die beteiligten Personen um die Sachfragen herum. Im gleichen Maß, wie die Sachauseinandersetzung vermieden wird, wächst das Bedürfnis, sich durch die Rede des gemeinsamen Wohlwollens zu versichern. Das sieht aus, wie ein geheimer Bund, der alles Böse nach draußen verlagert und dessen Mitglieder sich selbst ständig in schönster Eintracht wiegen. Information wird umgangen, wo es immer nur geht, denn mit ihr könnten Zwiespälte ans Tageslicht treten. Aussprechen dagegen möchte man sich, sich gegenseitig wohlwollend verstehen. Wenn das Projekt dazu nicht taugt, dann ist es gefährlich.

Genauso ist die idealisierende Identitätszuschreibung auf Einigkeit aus und läßt sich dadurch anmerken, wie ihr das Gegeneinander von Personen Furcht einflößt, als könne dies den Selbstverlust heraufbeschwören. Aber - wird hier der Selbstverlust gefürchtet, wo er doch in anderen Momenten, wie im Schweigen, direkt gesucht wird? Hier erklärt sich ein Unterschied: schweigende Hilflosigkeit gestattet wohlwollende Hilfe und Unterstützung. Das Ich kann mit dem Helferobjekt eine untrennbare Einheit bilden und braucht sich so nicht zu ängstigen. In der Konfrontation (auch) der (sachlichen) Gegnerschaft hingegen, wird das unterliegende Ich nicht einfach

in einem bergenden Schoß aufgefangen, sondern muß sich selbst zunächst Rückhalt und Sicherheit sein. Diese Art von Selbstverlust im Unterliegen wirft es auf sich selbst zurück und stellt es vor die Probe seiner Tragfähigkeit. Verständlich, daß es diese Probe gerne scheut.

In gleicher Weise vermeidet die Grundsätzlichkeit die Gegnerschaft in der Konfrontation mit dem sachlichen Objekt. Vermeidet sie? Kann sie durch Grundsätzlichkeit nicht genauso gut verschärft werden? Hier kommt man der gesuchten Form der Aggressivität, die offenbar Furcht erregt, etwas näher. Grundsätzlichkeit schafft sich entweder eine Basis höchstmöglicher Einheit mit dem Objekt oder eine Plattform völliger Gegnerschaft. Sie verabscheut den Zwischenbereich, den Kompromiß und verharrt im Entweder - Oder. Wenn man klar weiß, was gut ist und was böse, so gibt das Sicherheit. Diese sichere Konfrontation wird nicht gescheut, denn sie verhindert den Z w e i f e l. In ihm nämlich liegt die Gefährlichkeit. Er hinterfragt die glatte Fassade des sicheren ja oder nein und nagt an dem Gerüst, das diese Fassade hält. In das Gefüge der Haltungen des Ich, in die Dimension des Objektsinnes greift er ein und stellt sie in sich bereits in Frage. Kann man angesichts der Bedingtheiten des Subjekts, der Relativität von Aussagen über ein Objekt noch einen Entschluß, eine Entscheidung treffen, das ist die Frage des furchtsamen Ich. Wie läßt es sich in diesem Zwischenraum des Ungewissen überhaupt aushalten? Mit der Antwort auf diese Fragen steht oder fällt das Problem der Sicherheit des Ich. Schwankender Boden wird gleichgesetzt mit Selbstverlust. Deshalb ist nicht die Konfrontation an sich das Gefährliche, sondern der Zwischenbereich, den sie schafft, der Aufenthalt in der sachlichen Ungewißheit, in der persönlichen Unsicherheit.

Diesen schwankenden Bereich des Ungewissen, hervorgegangen aus wirklicher Konfrontation von Ich und Sache, Produkt einer scheinbar selbstzerstörerischen Auflösung der Ich- und Objektgrenzen, vermeidet in gleicher Weise die Formalisierung.

Die Brisanz der Sache muß neutralisiert und einer formalen Kontrolle unterworfen werden. Die Sphäre des differenzierten Sinnhintergrundes, die Basis des Widerspruchs, reduziert sich auf einen Aspekt, der sich am leichtesten rationaler Bestimmung fügt. Organisatorische Gesichtspunkte eignen sich am ehesten hierzu. Es geht nicht mehr um Problemlösung, sondern um Entscheidung. Nun nicht mehr durch das Problem und seine Verzweigtheiten gebunden, lassen sie sich durch Abstimmung herbeiführen. Konsens tritt an die Stelle des Ringens um eine Lösung.

So läßt sich hinter allen Formen des Subjekt- und Objektverlustes, die diese Analyse vorgelegt hat, die Tendenz aufspüren, Aggression zu vermeiden, sie zu dämpfen oder gar, sie völlig auszuschalten. Aber wird sie einfach von den Mechanismen des Subjekt- oder Objektverlustes ohne weitere Folgen aufgesogen? Wenn man diese Mechanismen unter dem Blickwinkel der Absorption von Aggression betrachtet, dann kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß trotz des äußeren Verschwindens der Aggression, eine zerstörerische Kraft nicht gebändigt werden kann. Diese scheint sich nämlich am Ich und seinen Realitätsbezügen selbst schadlos zu halten. Aus der Realität abgezogen, greift sie den Zusammenhalt des Ichs und seine Realitätsbeziehungen zerstörerisch an. Je mehr so die Aggression von außen abgezogen wird, desto stärker stürzt sie das Ich in ein schweigendes Loch des Selbstzweifels und der Unfähigkeit.

Nun bekommt man einen Kreisprozeß zu fassen, in welchem Aggressivität und Bedrohung des eigenen Ichs zusammengeschlossen sind. Das Projekt trifft auf Personen, deren Ich durch die psychischen Bedingungen der Arbeit weitgehend labilisiert ist. Mit seinen Ansprüchen muß es zum Angreifer auf den bereits gelockerten Zusammenhalt der Ich-Identitäten der beteiligten Personen werden. In dieser Ich-Unsicherheit gelingt es den Betroffenen nicht, ihre eigenen Ansprüche zu verteidigen und diese Gefahr abzuwenden. Unterstützt durch ein idealisiertes soziales Engagement, nehmen sie die neuerliche

Aufgabe auf sich und bezahlen dafür mit einer weiteren und tieferen Verunsicherung ihrer Identität. Es gelingt nicht, die eigene Aggressivität auf diesen Angriff von außen zu richten. Stattdessen wendet sie sich gegen das Ich und seinen Objektkontakt selbst und verunsichert diesen weiter. Man könnte diese Kette als eine Regression des Ich betrachten, mit der sich die Betroffenen gegen die bedrohlichen Ansprüche von außen zu wehren suchen, allerdings um den Preis wachsender Hilflosigkeit.[26)]

Das Projekt, angetreten, um Verbesserungen in der pädagogischen Arbeit zuwege zu bringen, steht am Ende vor Bruchstücken. Die frühere Arbeit am Heim wurde ernsthaft in Frage gestellt, ein neuer Impuls blieb im Ansatz stecken; der frühere Zusammenhalt der Personen wurde belastet und gestört, eine neue Zusammenarbeit scheiterte; die alten Identitäten wurden angezweifelt, der Versuch, neue, veränderte Identitäten zu stärken, endete mit dem zunehmenden Verlust von Ich und Objekt als hilflose Reaktion auf diese Überforderung. Statt also konstruktive Aufbauarbeit zu leisten, verbreitete das Projekt Zerstörung. Wie läßt sich diese Verkehrung ursprünglicher Absichten begreifen?

3. ENTWICKLUNGSFORMEN VON AGGRESSION

3.1. BEHINDERTE GRUNDBEDÜRFNISSE ALS QUELLE VON DESTRUKTION

Erich Fromm geht in seinem Buch über die Anatomie der menschlichen Destruktivität[27)] davon aus, daß es menschliche Grundbedürfnisse gibt, die nicht verletzt werden dürfen, soll Destruktivität[28)] vermieden werden. Ein erstes dieser Grundbedürfnisse bezeichnet er als S t r e b e n n a c h O r i e n t i e r u n g u n d D e v o t i o n. Er meint damit, daß jeder Mensch das Bedürfnis nach einem Ziel vor sich und einem

---

26) Freud (1968, S 102) hat die Regression des Ich als normale Abwehrtätigkeit beschrieben.

27) Fromm (1977)

28) In der folgenden Diskussion wird unterschieden zwischen Aggression (Aktivität) und Destruktivität. Mit Aggression sind all jene Impulse gemeint, die das Individuum aktivieren auf die Welt zuzugehen (ad-gredi), mit Destruktion werden Tendenzen bezeichnet, die darauf aus sind, Bezüge zur Realität und in der Realität zu zerstören, ohne etwas Neues,

Orientierungsrahmen um sich herum habe. Um seiner kleinen, individuellen Existenz mit ihren Zweifeln und Unsicherheiten zu entgehen, suche er sich darüberhinaus einen Gegenstand der Verehrung.

Der Mensch, der in seinen ersten Anfängen symbiotisch mit der Mutter verschmolzen war, der sich dann aber im Laufe seiner Entwicklung aus dieser alles erfüllenden Verbindung lösen mußte, behalte zeitlebens in sich eine Sehnsucht nach V e r w u r z e l u n g. Er könne sie nur dadurch erfüllen, daß er entweder regressiv an der Einheit mit der Mutter festhalte, um den Preis totaler kleinkindhafter Abhängigkeit, oder progressiv sich seine Verwurzelung selbst bei den Dingen und Menschen, die ihn umgeben, suche.

Um der inneren Zersplitterung zu entgehen, strebe der Mensch nach " E i n h e i t in sich selbst und mit der natürlichen und menschlichen Welt außerhalb."[29] Schließlich benötige er die in ihm selbst fest verankerte G e w i ß h e i t, e t w a s b e w i r k e n z u k ö n n e n. Sei ihm diese versagt, was wesentlich mit den Reaktionen seiner Umwelt zusammenhängt, so fiele er der Depression und der Langeweile anheim.

Ferner zeigten u.a. die Spitzschen Untersuchungen am Kleinkind, daß jeder Mensch der lebendigen S t i m u l a t i o n bedürfe, d.h. einer Stimulation, die auf Gegenseitigkeit beruhe, damit seine natürliche Erregung konstruktive Verwendung finde. Und endlich mache es die fehlende Instinktausstattung des Menschen nötig, daß er sich ersatzweise eine eigene S t r u k t u r in Form eines Ch a r a k t e r s erschaffe.

Nun mag man die Frage stellen, ob es die Verletzung derartiger Grundbedürfnisse war, die das Projektvorhaben zum Zerstörer statt zum konstruktiven Förderer der pädagogischen Arbeit im Heim machte. Forderungen nach klaren Zielen der Erziehung und insbesondere des Projektes treten in die Er-

---

differenzierteres an ihre Stelle zu setzen, also Zerstörung, die nicht im Dienst eines Wiederaufbaues oder einer Neugestaltung steht.

29) a.a.O. S 260

innerung. Die Rufe nach E i n h e i t l i c h k e i t im pädagogischen Tun klingen wieder auf. Die Sorge um den inneren und äußeren Zerfall von O r d n u n g e n gibt einen weiteren Hinweis auf die mögliche Bedrohung menschlicher Grundbedürfnisse durch das Projekt. Schließlich beweisen die Lethargie und die Depression während des Projektverlaufes und an seinem Ende, daß das "Bestreben etwas zu Bewirken" bei den meisten Beteiligten zu kurz gekommen ist, daß das Bedürfnis nach A k t i v i t ä t für die Mehrzahl eher b e h i n d e r t als gefördert wurde. Und äußert sich dieser totale Angriff auf menschliche Basisbedürfnisse nicht auch in der wenigstens zeitweisen Auflösung von Ich- und Objektbeziehungsstrukturen? Diese Hinweise bestärken die Vorstellung, daß das Projekt als Zerstörer von Grundbedürfnissen und Basissicherheiten aufgetreten ist. Allein, man mag sich fragen, ob damit der Projektarbeit nicht etwas zuviel an destruktiver Kraft zugetraut wird, selbst wenn man die Labilisierung aller Beteiligten durch die sowieso zu leistende tägliche Arbeit im Heim unterstützend in Betracht zieht. Muß man nicht ebenso ins Auge fassen, daß die Betroffenen diesem "Angriff" nur wenig an eigenem Widerstand und an Initiative entgegensetzen konnten, daß die verletzende Gewalt des Projekts vielleicht auch deshalb so groß war, weil der Schutz vor dem Verletztwerden auf der anderen Seite in so hohem Maße ausfiel. Bevor man nun die "Schuld" vor der aufgetretenen Destruktivität nun von der einen Seite, dem Projekt, auf die andere Seite, die Heimmitarbeiter und von da wieder zurück schiebt usw., ist es angebracht, darauf zu verweisen, daß hier offensichtlich zwei Tendenzen, sowohl die vom Projekt her, als auch die von den übrigen Betroffenen her, unheilvoll zusammenwirken.

Solches, die Fehlentwicklung förderndes Zusammenspiel erinnert an neurotisierte Sozialstrukturen (beispielsweise in der Familie), welche gleichsam eine kollektive Neurose entwickeln,

an welcher jedes Mitglied dieser Gruppe mit seinen spezifischen Möglichkeiten beteiligt ist.[30] Sollte es hier ähnlich zugehen, müßte man davon ausgehen, daß Projekt und Heimmitarbeiter gleichermaßen einem unheilvollen Sog, Zerstörung fördernder Verhaltensweisen, unterliegen.

Doch schleicht sich damit die Pathologisierung der Vorgänge, die weiter oben kritisiert wurde, wieder ein? Man muß davon ausgehen, die Psychoanalyse hat das hundertfältig betont, daß keine grundsätzlichen Unterschiede in den seelischen Vorgängen bei psychisch kranken oder gesunden Menschen zu finden sind. Die Kranken unterscheiden sich nur dadurch von den Gesunden, daß sie an bestimmte, unvollständige Partialfunktionen fixiert sind und sich daraus nicht selbst wieder lösen können. So ist hier auch nur von Vorgängen die Rede, die neurotischem Zusammenspiel strukturmäßig ähneln, ohne daß behauptet wird, daß sich hier bereits unveränderliche Sozialstrukturen eingeschliffen hätten, die den bedrohlichen Prozessen zum Überdauern verhülfen. Immerhin waren ja alle Beteiligten in der Lage, der problematischen Situation durch vorzeitigen Abbruch des Projekts ein Ende zu machen und damit wieder Kapazitäten für neue Lösungsmöglichkeiten für weiterhin, auch ohne das Projekt, anstehende Fragen zu schaffen.

Um den Faden wieder aufzunehmen, dieses sich gegenseitig unproduktiv verschärfende Ineinanderwirken von schädlichen Prozessen, die die pädagogischen Arbeitsmöglichkeiten stören oder teilweise lahmlegen, deutet daraufhin, daß auch der Umgang mit der Aggression eine kollektive Regression unter dem Einfluß der oben beschriebenen Labilisierungsfaktoren erfahren hat. Das braucht nicht mehr zu verwundern, nachdem ein solches Schicksal dem Ich und seinem Objektbezug innerhalb bestimmter Abläufe der Projektdiskussion bereits nachgewiesen wurde.

---

30) Vergl. Richter (1970)
Stierlin (1974)

3.2. FRÜHFORMEN DER AGGRESSION

Es bliebe die Frage zu beantworten, ob nicht der Punkt zu benennen sei, zu welchem die Regression in der aggressiven Äußerung geführt habe. Das erfordert einen Exkurs in die Theorie zur Entwicklung der Aggressivität. Gerade das ist gar nicht so leicht. Während die Psychoanalyse genaue Angaben über verschiedene Stadien der Sexualität machen kann, die es erlauben, die bekannten Formen sexueller Äußerung auf einer Skala der individuellen Entwicklung einzuordnen, hat sie solche Deutlichkeit bei der Ausformung aggressiver Tendenzen nicht erlangt.

3.2.1. PRIMÄRE DESTRUKTIVITÄT?

Bezüglich der Aggression besteht eine fundamentale Polarisierung der Auffassungen. Während die einen[31)] annehmen, es gebe zwar so etwas wie Aktivität, die das individuelle Leben von Anfang an vorantreibt, wobei Destruktion aus teils vermeidbaren, teils unvermeidlichen Konflikten mit der Umwelt entstünde, glauben andere[32)] an ein Potential primärer Destruktivität, das vom Anbeginn im Menschen beheimatet sei und der Beherrschung, Zähmung, Neutralisierung oder Sublimierung bedürfe.

Könnte man sich zu der letzten Auffassung bequemen, ließe sich dieses Kapitel im einfachsten Fall rasch abschließen: die beschriebenen Phänomene von Ich-Regression könnten dann als Reaktion auf die destruktive Äußerung verstanden werden, die eben einmal im Menschen vorhanden und wohl auch nicht genügend gebändigt sei. Das Projekt als Aggressor träfe auf Menschen, die im Umgang mit äußerer Aggression unerfahren seien und sich deshalb nicht wehren könnten. Diese Lösung ließe aber unberücksichtigt, daß das Projekt nicht von Anfang an als Aggressor aufgetreten ist, sondern sich zunächst als ein konstruktives Veränderungspotential verstanden hat. Will man dies

---

31) Winnicott (1976 c), Spitz (1972), Loch (1972 b)
32) Mitscherlich (1974 a,b), Hacker (1973)

nicht als billiges Tarnmanöver bezeichnen - bei welchem übrigens auch die Frage offen bliebe, warum sich die Destruktivität gerade jenen sozialen Sektor zum Opfer gemacht habe - ein Tarnmanöver, mit welchem sich bösartige Triebe kaschieren, muß man daraus die Konsequenz ziehen, daß offensichtlich so etwas wie eine konstruktive aggressive Kraft in eine destruktive verwandelt wurde. Sie hat also ein Schicksal erfahren und man wird nicht sehr spekulieren, wenn man annimmt, daß dieses nicht im Augenblick entstanden ist, sondern seine Geschichte in den individuellen Entwicklungen hat, daß - wenn auch modifiziert - bereits früher Erfahrenes hier wieder aufgegriffen wird.

In seinen Überlegungen zu den Grundbedingungen des Menschen zieht Fromm selbst immer wieder eine Linie zur frühen Kindheit; denn, wenn überhaupt, dann müssen sich diese Grundbedingungen am schärfsten in einer Zeit auswirken, in welcher das heranwachsende Individuum nur ein Minimum an eigener psychischer Struktur besitzt und daher in höchstem Ausmaß den Einflüssen seiner Umwelt ausgesetzt ist. Dabei ist diese anfängliche Unstrukturiertheit, die die symbiotische Verschmelzung mit der Mutter zur Folge hat, wie auch die Notwendigkeit, sich selbst im Verlauf der Entwicklung eine Struktur zuzulegen, selbst eine dieser Gegebenheiten, die durch Fromms Analyse menschlicher Existenzbedingungen immer wieder durchscheint, gleichsam als seien diese frühen Erfahrungen von solch einprägsamer Wirkung, daß sie niemals mehr gänzlich verlorengingen. Der Weg zum Aufbau einer psychischen Struktur über die Objektbeziehungen, wie er in dieser Arbeit immer wieder diskutiert wurde, macht diese Bedeutsamkeit verständlich, fügt sich doch jedes Individuum aus diesen Erfahrungen eine Basisstruktur seines Fühlens, Erlebens und Reagierens zusammen. So darf man auch annehmen, daß die Aggressivität in dieser frühen Zeit eine erste Gestalt annimmt, die für ihre späteren Verwendungen von prägender Bedeutung ist.

In jene frühe Zeit, in der der basale Ich-Aufbau vonstatten geht, fallen zwei der drei Entwicklungsstufen von Aggressivität, die Winnicott[33] aufzählt. Er spricht von einer frühen Stufe, in welcher die einzelnen Impulse des Kindes, wegen seines psychischen Strukturmangels noch unintegriert sind. In dieser Zeit werden diese Impulse noch ohne Rücksicht auf die eventuellen Bedürfnisse eines betroffenen Objekts geäußert. In einer Zwischenstufe, die Winnicott mit der depressiven Position ansetzt, beginnt die Integration aggressiver Impulse ins Ich, das Kind wird fähig zu Schuldgefühlen und lernt auf das betroffene Objekt Rücksicht zu nehmen. Auf der dritten Stufe wird die Aggression von der Struktur der interpersonalen Probleme zwischen dem Kind und seinen Eltern - der ödipalen Situation - beeinflußt. Sie gewinnt dabei Anteil an den bewußten und unbewußten Konflikten. Getreu dem Ansatz, sich in dieser Arbeit mit den Vorgängen der frühen Ich-Werdung zu beschäftigen, wird sich die gegenwärtige Erörterung nur auf die ersten beiden Stufen beschränken.

3.2.2. AGGRESSION ALS UNINTEGRIERTER IMPULS: LEBENDIGKEIT

Die Aggressivität hat wohl ihren Anfang in den frühen Impulsen, die noch in der intrauterinen Zeit die spontanen Reaktionen des Fötus verursachen, die "Bewegung und nicht Stillhalten" bewirken, ja die sogar bis in die "Lebendigkeit von Geweben" zurückreichen. Folgerichtig spricht Winnicott dann nicht mehr von Aggressivität, sondern von "Lebenskraft"[34] und von "Motilität".[35] In gleicher Weise benutzt Spitz den allgemeineren Ausdruck "Aktivität"[36] für diese Anfänge aggressiver Tendenzen. Diese Motilität drückt sich im Säugling noch impulsiv, unkontrolliert und ohne Rücksicht auf das betroffene Objekt aus. Sie verhält sich ihm gegenüber

---

33) Winnicott (1976 c), S 91
34) Winnicott, a.a.O. S 106/107
35) ebenda S 99
36) Spitz (1972)

"erbarmungslos".[37] Teilweise geht sie in libidinöse Bedingungen mit ein, teilweise verschafft sie sich ohne libidinöse Ziele Luft. Zwar verfolgt sie bestimmte Wirkungen, aber man könnte weder sagen, daß sie einer bestimmten Absicht diene, noch in einen größeren Verhaltensablauf zielstrebig eingebaut sei. Aktivitäten drücken sich impulsiv und rücksichtslos aus.

Nun sind diese Impulse ja nicht nur vom Kind her zu betrachten. So wie das noch Ich-lose Kind mit der Mutter symbiotisch verschmolzen ist, darf man die Reaktion der Mutter auf diese Äußerungen der Motilität nicht auslassen, denn ihr Verhalten gehört ja noch in den Omnipotenzbereich des Säuglings; d.h. es i s t auch seines. Da nun im kleinen Kind Liebes- und Aggressionsimpuls noch unintegriert nebeneinander und ineinander vorkommen, ist es die Aufgabe der Mutter, den Rahmen herzustellen, in dem dieses Nebeneinander des Widersprüchlichen, dessen Konsequenzen vom Ich ja noch nicht gewußt werden, aufgehoben ist. Das bedeutet nichts anderes, als daß die Mutter dieses Gegensätzliche und z.T. aggressiv empfundene Verhalten ertragen muß, ohne sich dabei emotional vom Kind abzuwenden. Das ist insofern nicht so schwer, als die Aggressionen des Kindes ja nicht allzu gefährlich sind. Den Zusammenhalt, den das Kind noch nicht vermag selbst zu bewerkstelligen, muß also die tolerante und duldsame Haltung der Mutter dem Kind bieten, indem sie sich als unzerstörbar erweist. Dadurch bekommt das Kind dann die Gewißheit vermittelt, daß es in seiner Aktivität vorhanden und gut ist. Der Begriff der Gefährlichkeit darf auf dieser Stufe noch nicht aufkommen.

3.2.3. AGGRESSION UND DEPRESSIVE POSITION

Diese Gefahr tritt erst in der zweiten Stufe zutage. Sein psychisches und physisches Wachstum ermöglichen der kindlichen Aktivität einen immer größeren Aktionsradius. Zudem

---

[37] Winnicott, (1976 c)

muß der Säugling zunehmend erfahren, daß seine Bedürfnisse auf den Widerstand der Umwelt treffen, daß sie nicht immer unmittelbar und ausreichend erfüllt werden. Er wird diese Frustrationen, die er derart erfährt, auf sich selbst beziehen und so einer eigenen Aggressivität gewahr werden, die es mit sich bringt, daß die Umwelt nur teilweise auf ihn einklinkt.

Darüberhinaus wachsen mit der Zunahme seiner Fähigkeiten auch die realen Möglichkeiten, der Umweltmutter tatsächlichen Schmerz zuzufügen. Er muß erleben, wie eigene Aktionen die Mutter dazu bringen, sich abzuwenden, den Kontakt, für eine Weile wenigstens, zu unterbrechen. Und weil er inzwischen auch die zunehmende Trennung zwischen sich und seinen Objekten erfahren hat, käme er nicht umhin, seine eigene Aggressivität, die man auch hier nicht destruktiv nennen kann, weil sie immer noch unter der umfassenden Integration der Mutter steht, als zu sich gehörig wahrzunehmen. So muß das Kind erleben, wie es das Objekt, das es liebt, gleichzeitig auch bedroht. Es hat die depressive Position erreicht.

Auch diesen Abschnitt kann man noch nicht ohne die Mutter betrachten. In dieser Periode, wo das Kind erstmals so etwas wie ein Bild seiner eigenen Identität entwirft - besser gesagt, wo es schier gezwungen ist, als eigenständiges Ich aufzutreten, so wie es bisher geworden ist und sich vom Mutter-Objekt unterscheidbar vorfindet - kann sich diese Entwicklung nicht vollziehen, ohne daß diese Mutter, von der das Kind sich zu trennen anschickt, für diese Trennung und für die damit verbundene Notwendigkeit der Integration von Widersprüchen im kindlichen Ich, Hilfestellung gibt. Sie ist immer noch der ichersetzende Rahmen, an dem das Kind die Möglichkeit der Integration von Widersprüchen erfährt. Nicht nur, daß die Mutter diese Widersprüche aushält; das wird wohl nicht mehr gänzlich möglich sein. Sie muß darüberhinaus

Gelegenheit zur Wiedergutmachung geben und damit dem Kind erfahrbar machen, daß dieses keine so destruktive Kraft in sich enthält, die ein geliebtes Objekt auf unerträgliche Dauer ganz oder teilweise vertreibt, beschädigen oder zerstören könnte. D.h. die Mutter muß den Faden, der durch die kindliche Aggression zerrissen wurde, in einer Zeitspanne wieder aufnehmen und dem Kind zum Anknüpfen anbieten, die diesem nicht das Gefühl einer dauerhaften Unterbrechung des emotionalen Kontaktes übermittelt. Indem sie so die kurzzeitige Trennung überspannt, verhilft sie dem Kind, Vertrauen zu sich und seinen Möglichkeiten zu entwickeln, derart, daß in diesen Möglichkeiten nichts Zerstörerisches verborgen liegt, welches die Notwendigkeit und das Bedürfnis zu lieben im Kind unmöglich macht.

Die beiden Abschnitte der Entwicklung des Umgangs mit Aggression, die sich im übrigen eng an bereits Gesagtes anlehnen und dieses nur unter einem neuen Blickwinkel wieder aufrollen, wurden nun betrachtet, im Hinblick auf das Gehaltensein des Kindes durch die Mutter. Das ist nur die eine Seite, die dem Kind, über die tragende Kraft der Mutter, die Möglichkeit eines inneren Haltes entwickeln läßt, mit welchem das heranwachsende Individuum selbst zunehmend seine eigenen Unklarheiten und Widersprüche a u s h a l t e n kann. Es ist der Grundstein für die innere Sicherheit auf die der Mensch sich in Zeiten der Schwierigkeit, des inneren oder äußeren Zweifels zurückziehen kann, um im ausgehaltenen Widerspruch Lösungswege zu entdecken.

3.3. AKTIVITÄT UND WIDERSTAND, DIE TRENNUNG VON SUBJEKT UND OBJEKT

Aber man kann diese Entwicklung auch unter einem anderen Aspekt betrachten, der im Gegensatz zu dem des Gehaltenseins, der optimalen Pflege und Bedürfniserfüllung steht, nämlich unter dem Gesichtspunkt des Widerstands. Wieder kann man sich dabei auf Winnicott[38)] berufen. Dieser begründet nämlich

---

38) Winnicott, (1974 d)

die Vorstellung, daß die anfängliche Motilität teils in der libidinösen Bedürfnisbefriedigung aufgezehrt wird, während ein anderer Teil dabei keine Verwendung findet. Man erkennt dahinter die Vorstellung, daß zumindest am Beginn menschlicher Entwicklung, Motilität und Libido nicht getrennt sind, sondern ineinander auftreten und nach Befriedigung suchen. Was geschieht nun mit jenem Anteil, der in der Bedürfnisbefriedigung nicht untergebracht wird. Dieser Teil hat es nötig, auf Widerstand zu stoßen, um zu einem Ende seiner Bewegung zu kommen. In diesem Widerstand nun erfährt das Subjekt die Grenze zwischen sich und dem Objekt; an ihm öffnet sich der Weg zu einer Erfahrung, daß es nicht nur ein Ich gibt, das omnipotent alles umfaßt, sondern daß ein Außerhalb- des- Ich sich dieser Omnipotenz entgegenstellt. Ohne diesen Widerstand wäre der Weg zur Realitätsanerkenntnis und damit zu einer späteren Ich - Objekttrennung versperrt. Das Kind ist offensichtlich auf diesen, die Trennung herbeiführenden Widerstand vorbereitet, insofern es mit einem so hohen Maß an Motilität ausgestattet scheint, daß es deren Befriedigung im Widerstand, der über die Bedürfnissättigung hinausreicht, suchen muß.

Mit diesem Widerstand, dieser punktuellen Trennung, die am Beginn des Lebens sicher nicht sehr groß sein darf, ist auch der Keim zum Erleben gelegt, das sich nur an der Reibung, also am erspürten Widerstand entzünden kann. Vollkommene Harmonie, ungetrübte Einheit, grenzenlose Verschmolzenheit, geben keinen Anlaß für Empfindungen. Erst im Erleben des Widerstands liegt der Ansatzpunkt für die Erfahrung eines Selbst und eines Objekts.

Von diesen beiden Aspekten aus gesehen - dem der Bestätigung von Motilität, die in der libidinösen Befriedigung nicht untergebracht wurde, und dem der Begründung des Erlebens durch den Widerstand - wird die Schlußfolgerung Winnicotts verständlich:

"Es (das Kind; Verf.) braucht etwas, gegen das es stoßen kann ... Im gesunden Zustand kann das Individuum es p e r d e f i n i t i o n e n genießen, nach angemessenem Widerstand Ausschau zu halten." 39)

Man muß die Konsequenzen sehen: mit diesem Widerstand und mit der Aktivität, die dazu da ist, ihn zu überwinden, ist vielleicht der entscheidenste Ansporn zu einer Ich-Entwicklung gegeben. Ohne diese beiden Anteile jedenfalls läßt sich keine Ich - Differenzierung vorstellen. Das begründet zu behaupten, daß die Aggressivität (als Aktivität oder Motilität) eine entscheidende Triebkraft zur Ich-Entwicklung darstellt. Damit wird das eingängige aber falsche Bild zurecht gerückt, daß eine vollkommene Bedürfnisbefriedigung zu vollkommenen, in keiner Weise psychisch beeinträchtigten Individuen führen müsse. Das Gegenteil scheint der Fall zu sein: man wird befürchten müssen, daß solcherart befriedigte Individuen um ihre Aktivität, um ihre Eigenständigkeit, um die Reichhaltigkeit des Erlebens betrogen wurden, daß sie - wenn es sie gäbe - sich in keiner Weise real fühlen könnten und daß es für sie ebenfalls keine realen Objekte gäbe. Daher ist es nicht übertrieben zu behaupten:

"Was in ihm (dem einzelnen Menschen; Verf.) an vitalen Energien in ungerichteter lustloser Latenz schlummert, realisiert sich im aggressiven Akt. Er spürt einen Ich - stärkenden Elan. Sein Lebens- und Selbstwertgefühl wachsen. Er erlebt wohltuend eine Spannungsabfuhr, eine Befreiung und damit Befriedigung. Indem er aggressiv wird, i s t er jemand. Er konstelliert sich gegen den anderen. Die Aggression wird zum Zement seiner Individuation." 40)

Wie durch verhinderte Motilität und fehlenden Widerstand die Konstituierung eines Ichs und von Objekten unterbleiben müßten, so entfiele auch die Entwicklung jenes Zwischenbereichs zwischen diesen beiden Dimensionen, jenes Reich der Gedanken, der Phantasien, der Bilder der Symbole. Loch[41] macht dies, indem er auf Bion verweist, deutlich.

---

39) Winnicott, (1976 c) S 107
40) Stierlin, (1974) S 124
41) Loch, (1970)

"Es darf als wahrscheinlich gelten, daß die Versagung des Bedürfnisses nach oraler Gabe, daß ""keine Milch"" zum ersten Gedanken wird. Wilfred Bion bringt die Möglichkeit, einen Gedanken zu bilden, mit der Fähigkeit in Verbindung, das Frustrationserlebnis ""keine Brust"" in gewissem Umfang zu tolerieren, so daß an dessen Stelle ein Gedanke treten kann. Vielleicht entdeckt die Psychoanalyse hier wieder, was Philosophen (Hegel) wußten, nämlich daß die Sinnlichkeit aufgehoben, negiert werden muß, um Begriffe entstehen zu lassen." 42)

Damit wäre es möglich, daß ein Individuum, das nicht genügend Toleranz und Tragkraft in sich besitzt, um Widersprüche auszuhalten, auch in seinem Denken behindert sein müßte. Seine Intentionen blieben auf sofortige Spannungsreduktion, auf Bedürfnisbefriedigung gerichtet und entzögen damit der Bildung eines Gedankens, der den Zwischenraum füllen könnte, den Nährboden.

Für die Mutter bedeutet dies, daß sie dem Säugling in diesen ersten Phasen seiner Entwicklung auch genügend Widerstand anbieten muß, um ihm Gelegenheit zu geben, sich und seine Umwelt als psychische Wirklichkeit selbst zu erschaffen. Das könnte mit der leichtfertig als Alibi für erzieherisches Versagen mißbrauchten Meinung, ein bestimmtes Maß an Frustrationen sei für die kindliche Entwicklung unentbehrlich, verwechselt werden. Gewiß, ein Kern an Wahrheit steckt in dieser Aussage, aber ein verfälschter. Zum einen bringen es die Realitäten der Kinderpflege, und wenn sie noch so geschickt und einfühlsam angepackt werden, von selbst mit sich, daß Frustrationen nicht ausbleiben. Diese Form perfekter Kinderpflege gibt es nicht, die alle libidinösen Bedürfnisse wirklich befriedigen könnte.

Zum zweiten heißt Bedürfnisbefriedigung eben auch Befriedigung der Motilitätsbedürfnisse. Es scheint unwahrscheinlich, daß diese Bedürfnisse durch mehr oder minder zufällige oder notwendige Unterbrechungen in der Kinderpflege erfüllt werden. Sie können zwar dabei zur Tätigkeit angeregt oder gezwungen werden, ob dies aber zu einem wohltuenden Erlebnis der Be-

---

42) a.a.O. S 126

meisterung und des Ichgewinns hinführt, bleibt zumindest dem Zufall und den glücklichen Umständen überlassen. Vielmehr verlangt der eben diskutierte Gesichtspunkt wohl eine verständige Unterstützung der Suche nach angemessenen Widerständen durch die Mutter und deren Begleitung für den Fall temporärer, überfordernder Schwierigkeiten. Die Mutter bleibt als Ort der Sicherheit im Hintergrund bestehen, während sie sich anschickt, das Kind ins Wagnis der widerspenstigen Objektbewältigung hinauszuschicken.

Für die Mutter kann es also kein Entweder - Oder geben. Sie kann nicht nur bewahrender und schützender Halt sein, sie muß ebenso den Impuls und die Begleitung zum wagenden Ausschreiten in die Realität, zum Realitätskontakt und zu den Versuchen seiner Bemeisterung geben. Diese Dialektik zwischen einer bewährenden Sicherheit einerseits und einer Sicherheit, die progressiv und zuversichtlich nach Dingbegegnung Ausschau hält, muß die Mutter in sich selbst "versöhnt"[43] haben. An ihrer Integration dieser beiden Gegensätze hängt es, wie der heranwachsende Säugling seinerseits diesen Ausgleich bewältigen kann. Doch steht sie in dieser Aufgabe nicht immer allein. An dieser Stelle kann der Vater helfend eintreten, indem er dem Kind Wege zeigt und öffnet, die ihm ermöglichen, aus dem Schutz der Mutter herauszugehen, um sich zu den Dingen und zu sich selbst auf den Weg zu machen. Während die Mutter so das Urbild einer bergenden Sicherheit abgibt, kann der Vater zum Bild einer progressiven Sicherheit, einer Zuversicht werden, die auf die Dinge zugeht, die den Widerstand zu meistern in der Lage ist und die in dieser Bemeisterung einen Genuß empfinden kann.

3.4. AGGRESSION UND ÜBER-ICH

Gerade diese verwickelte Lage in der Depressiven Position, in der nun auch das Bild des Vaters sich anschickt, wesentliche Funktionen direkt für das Kind zu übernehmen, die bislang

---

[43] Stierlin, (1974)

mit der Mutter verbunden waren, läßt sehr leicht Entwicklungen entstehen, die nur eine unvollkommene Bewältigung dieser komplexen Aufgabe signalisieren. Eine davon ist die Entwicklung eines intoleranten Gewissens.

Es war bereits davon die Rede, daß mit der Depressiven Position die Erfahrung beim Kind auftaucht, daß es dem Objekt, das es so liebt, Böses zufügen kann, was es daraus ersieht, daß sich die geliebte Mutter, wenigstens zeitweise, abwendet. Die bleibende Lücke füllt das Schuldgefühl, das nach Lösung und Beschwichtigung verlangt. An dieser Stelle tritt also erstmals in deutlicher Form die Instanz des Über-Ichs auf, welches die Erinnerung an die "böse Tat", die zur Unterbrechung des Kontaktes geführt hat, aufbewahrt, mit dem Wunsch, sie ungeschehen zu machen. Man kann sich vorstellen, daß dieses Schuldgefühl umso größer ist, je schlimmer die erlebten Folgen waren. Die Gelegenheit der Wiedergutmachung, das die unerträglichen Folgen des Kontaktverlustes ausgleichende Wiederanknüpfen der Beziehung durch die Mutter, indem sie das, was das Kind spontan anbietet, als Wiedergutmachung anerkennt, diese Faktoren entscheiden darüber, ob das Kind auch sich selbst gegenüber ausgleichende Toleranz wird gewähren können, ob es in der Lage sein wird, ein h u m a n e s Ü b e r - I c h in sich zu entwickeln. Gelingt ihm dies, so überwindet es auch die Blockade der Depression, indem es selbst seine nicht guten Tendenzen als nicht allzu gefährlich und damit erträglich und handhabbar findet. Aber es können auch andere Formen eines Gewissens entstehen, die sich weitaus rigider gebärden und das Ich in die ständige Gefahr einer depressiven Hemmung stürzen.

"Werden die aggressiven Tendenzen dabei auf andere Personen projiziert, ihnen als Merkmale zugeschrieben, dann ergibt sich zunächst eine Entlastung. Rückt nun der Vater in die Position der Projektionsfigur, was gar nicht selten der Fall ist, so folgt etwas Weiteres. Wenn die Zeit kommt, und sie muß kommen, in der man sich mit dessen vorbildlichem Aspekt einerseits zu identifizieren hat - sei es, um auf diese Weise die Lösung aus

der Verhaftung in der Dualunion mit der Mutter und also Zutritt zur Welt zu finden, sei es um durch Gleichsein mit ihm eine jetzt ödipale Verbindung mit der Mutter herzustellen -, wird man zugleich einen stark verbietenden und aggressiven Vater als inneres Regulativ, als Binnensteuerung, in sich aufnehmen. Die Psychoanalyse nennt das: ein stark prohibitiv-restriktives und aggressives Über-Ich. Die entlastende Projektion betrifft unter Umständen aber nicht nur das gleichsam isolierte Merkmal ""aggressiv sein"", sondern ganze, durch Aggressivität ausgezeichnete, Verhaltenskomplexe. Das ist dann der Fall, wenn sich der beschriebene Mechanismus auf einer frühen Stufe abspielt, auf einer Stufe, in der noch keine deutliche Ausgliederung einzelner Verhaltenscharaktere aus dem sensori-motorischen Gesamtkomplex (Piaget) erfolgt ist, d.h. in der zumindest für manche Bereiche auch noch keine sichere Trennung zwischen Subjekt und Objekt stattgefunden hat. Wird in diesen Stadien projiziert, dann benutzt man dafür den Terminus ""projektive Identifikation"" (Klein et al, 1952; Klein 1955) oder ""Externalisierung"" (Freud, A., 1968 . Hier wird unter Externalisierung verstanden, daß der Analytiker einen oder den anderen Teil der Persönlichkeitsstruktur des Patienten repräsentiert), weil ja sozusagen Teile des Subjekts im Partner lokalisiert werden. Der Partner, der einer derartigen projektiven Identifikation ausgesetzt ist, wird zum Verfolger. Bringen besondere Umstände es mit sich, daß man sich mit einem solchen verfolgenden Aggressor identifizieren muß, dann entsteht eine persekutorische Binnensteuerung, ein ""persekutorisches Über-Ich"" (vergl. Money-Kyrle, (1961)." 44)

4. FORMEN DESTRUKTIVER AGGRESSION IM PROJEKTVERLAUF

Trägt nun dieser Exkurs zu einer Klärung der anstehenden Fragen bei? Es wird sich eine vierfache Verbindung zu den Aggressionsphänomenen der Projektanalyse aufzeigen lassen.

1. Die theoretischen Überlegungen haben es nahegelegt, daß die Verwandlung von "konstruktiver Aggression"[45] in Destruktivität dadurch verhindert wird, daß das Ich in der Lage ist, die Widersprüche und Spannungen in einem Rahmen von Selbstsicherheit aufzuheben. Solange es selbst noch nicht dazu in der Lage ist, bietet die Mutter diesen bergenden Mantel. Man könnte fast sagen, daß die Aggressivität durch die Sicherheit und Tragfähigkeit des Ichs entschärft wird. Das bedeutet ihre Anwendung ist flexibel geworden, ihr Angriff weiß sich

---

44) Loch, (1970), S 120-121

45) Ammon, (1970)

zu mildern, wenn es erkennt, daß dabei mehr zerstört als aufgebaut wird.

Auf das Projekt übertragen, muß man annehmen, daß es an solcher Milderung gefehlt hat. Die Ängste und Bedrohtheiten der Betroffenen legen nahe, daß seine aggressiven Äußerungen "erbarmungslos" im Winnicottschen Sinn waren, daß sie nicht genügend von "Besorgnis" um das Objekt durchzogen waren. Die Diskussion gibt noch weitere Hinweise in dieser Richtung. Da gibt es den Vorwurf der Arroganz, der dem Projektleiter am ersten gemeinsamen Wochenendtreffen gemacht wurde. Schon die Verknüpfung dieses Vorwurfs mit den äußeren Umständen, die zu ihm geführt haben, lenken das Augenmerk in diese Richtung. Verärgert über die Schwierigkeiten im Projektfortgang, die bei diesen Diskussionen unübersehbar wurden, wollte der Projektleiter an ihrer Schlußphase, die ein Thema behandelte, das nichts mit dem Projekt zu tun hatte, nicht mehr teilnehmen und schützte private Gründe vor. Er wurde daraufhin heftig angegriffen und man beklagte, daß er nicht bereit sei, sich für das zu interessieren, was offenbar eine Vielzahl von Mitarbeitern bewegt, auch wenn es nichts mit dem Projekt zu tun habe. Die Vorhaltungen steigerten sich zum Vorwurf der Arroganz, womit ausgedrückt wurde, daß der Projektleiter sich in den elfenbeinernen Turm seiner Interessen zurückziehe und für die Bedürfnisse der anderen nichts übrig habe. Die Heftigkeit dieses Streits deutet daraufhin, daß die Gründe dazu sich offenbar lange aufgestaut und nun endlich einen Punkt gefunden hatten, an dem sie sich breitmachen konnten.

Schließlich äußerte sich die von den Mitarbeitern empfundene Rücksichtslosigkeit des Projekts auch in dem steten Wunsch nach Kontakt. Wie viele Klagen wurden verbraucht, wie viele Anläufe versickerten, wie viele Hoffnungen wurden verschleudert, um diese gegenseitige Anerkennung hervorzulocken. Was Wunder, wenn man sich so danach sehnte, daß ein wenig von diesem persönlichen Kontakt, von dieser menschlichen Nähe, von dieser fachlichen Rücksicht einfach festgehalten wurde,

nur um sie nicht zu verlieren, und dies um den Preis des sachlichen Fortschritts.

2. Verfolgt man die Linie der mangelnden "Besorgnis" des Projekts weiter, so gelangt man zu dem Eindruck, daß es auch zu diesem erbarmungslosen Verfolger gemacht wurde. Nicht nur, daß dem Projektleiter die Allmacht der Wissenschaft zugeschrieben wurde, sondern gerade in dieses Gewand kleidete sich der Teufel, der mit rücksichtsloser Theoriegläubigkeit, dem damit verbundenen ketzerischen Zweifel, der radikalen Kritik, dem Bestehenden Würde und sachliche Integrität nahm, so daß es im Chaos zusammenzustürzen drohte. Hinter den Ängsten vor diesem Chaos, der Suche nach einem absoluten Halt, der befürchteten Zerstörung von Identität, bildet sich das Bild eines unerbittlichen Zerstörers, eines erbarmungslosen Verfolgers, der im Projekt und seinem Leiter Seele und Leib wird. Man übersehe nicht den Unterschied: Wohl bietet sich das Projekt mit seinem arrogant verhüllten, rücksichtslosen Angriff auf das Bestehende als Aggressor an, zur Übergröße des Verfolgers aber wird es erst durch die Ängste und Unsicherheiten der davon Betroffenen hypostasiert.

3. Diese nun wiederum scheinen in ihrer eigenen Aggressivität lahmgelegt. Nicht nur, daß konstruktive, sachliche Fortschritte unterbleiben. Nicht einmal die Gegenwehr gegen einen bedrohlich erlebten Angriff scheint erlaubt. Statt sich nach außen zu richten, wendet sich die verhinderte Aggression, zusätzlich zu der von außen kommenden Bedrohung, auch noch gegen das Ich selbst. Die Vermutung liegt nahe, daß hier eine Kraft am Werk ist, die ihre Stärke einem "prohibitiv-restriktiven" Über-Ich entnimmt, das dem Ich keine andere Wahl läßt, als seine Aggressivität, strafend gegen sich selbst zu richten. Doch dies läßt sich nur in den Vorgängen der Diskussion vermuten. Direkte Anhaltspunkte für dieses zerstörerische Über-Ich wurden in dieser Analyse nicht herausgelöst. Allerdings, der idealisierte Aspekt eines solchen

Über-Ichs hat sich an vielen Stellen gezeigt: der Selbstanspruch an Erfüllung idealer Forderungen in der eigenen Arbeit, ein Anspruch der das Ich von vorneherein zum Scheitern verurteilt und damit der Selbstbedrohung in die Hände arbeitet. Dieser aggressive und hohe Selbstanspruch - immer wieder beschworen mit der Verantwortung vor dem Kind - findet sich beim Projekt, wie bei den Mitarbeitern gleichermaßen. Es scheint als sei dieses idealisierte Über-Ich ein wesentlicher Teil jenes "prohibitiv-restriktiven" Ganzen.

Schließlich hat die Analyse der Aggression einen engen Zusammenhang von Ichwerdung und konstruktiver Aggression erbracht. Die Projektvorgänge zeigen nun ein umgekehrtes Bild. Nicht weiteres Ich-Wachstum durch Bemeisterung scheint stattzufinden, sondern eher Ichzerstörung, oder wenigstens ein Steckenbleiben im status quo. Bei der engen Verbindung, die zwischen Aggression und Ich-werdung besteht, liegt es nahe anzunehmen, daß die erfahrenen Wege, Weisen der Ich-Entdifferenzierung und, mit ihnen die des Objektkontaktes, eng mit einer Umwandlung von Aggressivität in Destruktion verbunden sind. Destruktivität wäre deshalb in erster Linie Selbstdestruktion und ihre Außenwirkung auf die Realitäten der aktive Widerschein dieser unglücklichen Innenverhältnisse. Natürlich soll mit dieser Schlußfolgerung nicht behauptet sein, es gäbe die zerstörerische Einwirkung äußerer Aggressivitäten auf das Ich nicht. Aber die Analyse dieser Projektarbeit legt nahe, eher von einem sich dämpfenden oder verstärkenden Wechselverhältnis zwischen innerer und äußerer Aggressivität zu sprechen; wobei beim Individuum von vorneherein eine Vorprägung der aggressiven Reaktionsweise mitgegeben ist, die, wie ein Vorurteil, in alle Vorgänge miteinfließt, an denen sie beteiligt ist. Nun aber ist man in der Lage zu belegen, und diese Arbeit bringt zahlreiche Beweise dafür, daß diese Voreinstellung ebenfalls die Geschichte einer, wenn auch sehr frühen Wechselwirkung darstellt, die nurmehr langsam durch äußere Erfahrungen modifiziert werden kann und eher dazu neigt, sich die Erlebnisse aus dem jeweiligen Lebenszusammenhang herauszupflücken, die in dieses alte Schema passen.

ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

An dieser Stelle hält die Analyse inne. Sie nahm ihren Ausgang von einem Gefühl der Entfremdung, das die Projektarbeit und die Beziehungen der daran beteiligten Personen durchzog.
Die Analyse des Subjekt- und Objektverlustes erhärtete diesen Eindruck. Es konnte gezeigt werden, daß diese Entfremdungsvorgänge Strukturen wieder aufgriffen, die sich das Kleinkind in der Entwicklung erster Objektkontakte aneignet und die von reiferen Strukturen des Realitätskontaktes Erwachsener zwar überholt wurden, aber dennoch nicht verlorengegangen sind. Unter bestimmten Bedingungen scheinen solche frühen Strukturen wieder an Bedeutung zu gewinnen. Nicht nur eine neurotische Fehlentwicklung vermag solche Bedingungen bereitzustellen. Starke sachliche Differenzen, die unter hohem äußeren und inneren Druck gelöst werden sollen - beides hat die Analyse der Projektarbeit nachgewiesen - lassen die Neigung zunehmen, wenigstens zeitweise auf frühere Möglichkeiten zurückzugreifen, um die Widersprüche zwischen dem Ich und den Objekten zu überbrücken. Aggression, eigentlich auf die Realität gerichtet, um sie bestimmten Erfordernissen gemäß zu verändern, die aber entweder an inneren oder äußeren Widrigkeiten scheitert, wendet sich gegen das Ich selbst und bedroht dessen Zusammenhalt, wie auch den mit den Objekten, durch Regression.
Statt das Ich für neue Aufgaben weiter zu differenzieren, stürzt sie es in einen Prozeß der Entdifferenzierung. Auf einen kurzen Nenner gebracht, scheint das Empfinden der Entfremdung zu signalisieren, daß es dem Ich mißlingt, sich an einer Aufgabe zu bewähren, sich dabei selbst ein Stück weit neu und differenzierter zu erschaffen. Statt dessen muß es Zuflucht zu Möglichkeiten der Objektbewältigung nehmen, die es als erwachsenes Ich bereits überwunden glaubt. Im Scheitern an der Gegenwart und an der Zukunft sieht es

sich zurückgeworfen auf bereits verlassen vermutete Vergangenheit. Gegenüber seinen schon erreichten Möglichkeiten hat es sich selbst ein Stück weit verloren.

Indem Selbst- und Objektverlust als eine Art Abwehr gegen Überforderung beschrieben wurde, als Gegenwehr gegen eine destruktiv erlebte Aggression, indem ein Zusammenhang geknüpft wurde, zwischen einer sozialen Situation und individuellem Erleben und Reagieren, hat diese Analyse einen vorläufigen Abschluß erreicht.

Es scheint jedoch berechtigt, dieses Ende nur als vorläufig anzusehen. Jede Forschung, die sich der Psychoanalyse bedient, muß sich bewußt bleiben, daß die jeweilige Fragestellung nur eine bestimmte Denkrichtung durch ein weit verzweigtes Netz von Zusammenhängen angibt. Auch am vorliegenden Fall lassen sich bereits einige Knotenpunkte angeben, an denen der hier herausgearbeitete Faden des Gedankennetzes mit weiteren Fäden, die über diesen Gesichtspunkt hinausreichen, verknüpft sind.

Einen ersten Hinweis gestatten die obigen Überlegungen zu einer Umwandlung von Aggression in Destruktion. Sie gehen von der Überzeugung aus, daß Aggression unentbehrlich ist, wenn das Ich in Kontakt mit seiner Umwelt treten will. Ohne den intensiven Austausch mit den Objekten aber bliebe das Ich unentwickelt auf einer primitiven Stufe undifferenzierter Abhängigkeit stehen. So scheint Aggression nicht nur der Motor des Realitätskontaktes, sondern ebenso der der Selbstentwicklung zu sein. Sie zielt also auf einen schöpferischen Austausch zwischen dem Ich und seiner Umwelt und wandelt sich zur Destruktivität, entweder an den Objekten oder am Ich, wenn dieser Austausch unterdrückt oder anderswie verhindert wird (z.B. durch Angst). Es liegt daher die Vermutung nahe, daß die in dieser Arbeit aufgezeigten Vorgänge, in irgendeiner Weise eingebettet sein könnten in diese Austauschvorgänge zwischen dem Ich und den Realitäten. Vielleicht sind sie an einer Stelle unvollendet zum Stillstand gekommen

und halten nur deshalb das Bild einer Regression des Ich fest. Unter diesem Aspekt würde es nicht genügen, die Vorgänge nur unter dem Blickwinkel der Abwehr einer überfordernden Situation zu untersuchen. Man müßte gleichermaßen versuchen, sie als Teilprozesse eines vorzeitig zum Stillstand gekommenen Lösungsversuches zu begreifen. Wenn Destruktivität die Kehrseite konstruktiver Aggressivität sein sollte, dann ließen sich Subjekt- und Objektverlust als die Kehrseite eines Versuchs von Ich-Findung ansehen. So wie die Destruktion nichts grundsätzlich anderes zu sein scheint, als Aggression - Aggression nämlich, die durch bestimmte Bedingungen verzerrt, vereinseitigt und damit zerstörerisch wirkt, - so brauchen auch die Strukturen des Selbst- und Realitätsverlustes nichts grundsätzlich anderes sein, als Möglichkeiten eines kreativen Selbstaufbaues, die sich durch bestimmte Bedingungen gebremst, verformend und damit schädigend und nicht aufbauend aufführen. Dieser Verdacht findet mehrfach Unterstützung. Es ist der Psychoanalyse von Freud an geläufig, die Neurose nicht als etwas Abartiges zu betrachten, das ausschließlich bestimmte Menschen befiele, sondern sie als Ausdruck eines mißglückten Versuchs anzusehen, Triebwünsche mit der Realität in Einklang zu bringen. Was als selbstverständlich für die libidinösen Wünsche gilt, könnte sich als ebenso selbstverständlich für die Äußerungen von Aggression erweisen. Caruso[46] folgt dieser Einsicht konsequent, indem er aufhört, von Abwehrmechanismen zu sprechen und statt dessen den Begriff des "Austauschmechanismus" einführt.

Einmal für diesen Aspekt empfindlich gemacht, entdeckt man noch weitere Anzeichen, die in die eben angedeutete Richtung weisen. Es war w.o. die Rede von der Regression des Ichs, um der Labilisierung durch die, die Personen stark fordernde, Situation zu entgehen. Psychoanalytische Untersuchungen auf einem ganz anderen Gebiet, nämlich auf dem der Kunst, förderten die Einsicht, daß schöpferische Vorgänge, wie sie in der Kunst ihren Niederschlag finden, durchwegs von einer

---

46) Caruso, (1972)

vorübergehenden Regression des Ichs begleitet sind. Kris bezeichnete deshalb diese Regression, um ihren kreativen Aspekt zur Geltung zu bringen, als eine "Regression im Dienste des Ichs."[47)]
Handelt es sich bei der Projektarbeit im Heim nicht auch um den Versuch einer schöpferischen Bewältigung pädagogischer Probleme? Könnte es nicht sein, daß die strukturellen Vorgänge in der Psyche des Pädagogen, wie in der des Künstlers, bei der Problemlösung einander gleichen? Könnten dann die Regressionen des Ichs in seinen Objektbeziehungen nicht Versuche einer solchen "Regression im Dienste des Ichs" sein, mit dem Ziel kreativer Selbst- und Objektdifferenzierung, Versuche, die durch innere und äußere Umstände zum Scheitern verurteilt wurden?

Bleibt man auf dem Gebiet der Kunst, so ist Ehrenzweig[48)] auf diesem Weg noch einen Schritt weitergegangen. Ihm ist es gelungen, in der künstlerischen Tätigkeit einige Phasen dieser "Regression im Dienste des Ichs" zu verdeutlichen. Er spricht von einem "schizoiden Anfangsstadium" des kreativen Prozesses, einer "manischen Phase" unbewußten Prüfens und von einer Phase der "depressiven Integration". Der Bezug der künstlerischen Tätigkeit zu verschiedenen Stadien früher Objektbeziehungen drängt sich unübersehbar auf. Und noch dringlicher als oben stellt sich erneut die Frage, ob es sich bei den Vorgängen des Ich- und Objektverlustes nicht um Teilprozesse eines kreativen "De-differenzierungsprozesses"[49)] handelt, die in der Projektarbeit unvollendet bleiben.

Diese Fragen bedürfen einer eigenen Untersuchung.[50)]

---

47) Kris, (1977)
48) Ehrenzweig, (1974)
49) ebenda
50) Einen Anfang dazu hat der Verfasser in einer Untersuchung zum "Kreativen Aktionszyklus" gemacht (im Manuskript).

Von dieser neuen Warte aus erscheinen die in der vorliegenden Arbeit ausgebreiteten Verständniszusammenhänge verkürzt als Vorgänge der Abwehr. Doch tut dies ihrer Gültigkeit keinen Abbruch. Als Erklärungsversuche eines Scheiterns verdienen sie im pädagogischen Raum - in dem das Scheitern sicherlich ebenso häufig und bedeutsam ist, wie das Gelingen - genauso viel Aufmerksamkeit, wie das Wissen um den vielleicht ungestörten Ablauf schöpferischer Prozesse. So versteht sich diese Arbeit als eine N a c h a r b e i t, die unter einigen psychoanalytischen Aspekten zu klären sucht, was geschehen i s t. Dabei glaubt sie Hinweise geben zu können, die auch auf andere gescheiterte Versuche pädagogischer Arbeit zutreffen könnten. Wie man es anders machen könnte, bleibt eng verbunden mit dem neuen Horizont, der sich nun am Ende dieser Untersuchung angezeigt hat und soll daher aufgeschoben werden, bis eine spätere Untersuchung dorthin aufbricht.

LITERATUR-VERZEICHNIS

Ammon, G. (1970)
Gruppendynamik der Aggression
Pinel Publikationen

Axline, Virginia, M. (1972)
Kinder - Spieltherapie im nichtdirektiven Verfahren
München, Basel

Abraham, K. (1972)
Versuch einer Entwicklungsgeschichte der Libido auf Grund der Psychoanalyse seelischer Störungen
in: ders., Psychoanalytische Studien I
Frankfurt, S 113 - 183

Balint, M. (1970)
Therapeutische Aspekte der Regression
Stuttgart

ders. (1972)
Angstlust und Regression
Hamburg

Bateson, Jackson, Haley, Weakland (1969)
Auf dem Weg zu einer Schizophrenie - Theorie
in: Bateson, Jackson, Laing et al. (Hg),
Schizophrenie und Familie
Frankfurt, S 11 - 43

Bettelheim, B. (1975)
Der Weg aus dem Labyrinth
Stuttgart

Bittner, G. (1969)
Sprache und affektive Entwicklung
Stuttgart

ders. (1974)
Das andere Ich
München

ders. (1974 a)
Bemerkungen zu S. Freuds "Teufelsneurose"
in: ders., (1974) S 23 - 38

ders. (1974 b)
Die Psychoanalyse - ein Naturheilverfahren?
in: ders., (1974) S 77 - 102

ders. (1974 c)
Das andere Ich
in: ders., (1974) S 103 - 126

ders. (1974 d)
Die Lügenköder und der Wahrheitskarpfen
in: ders., (1974) S 127 - 148

ders. (1974 e)
Gehirnseele und Körperseele
in: (1974) S 149 - 167

ders. (1976)
Non - Escapismus
in: Zeitschrift für Pädagogik, 22,
S 775- 780

ders. (1977)
Tarnungen des Ich
Stuttgart

Caruso, J.A. (1972)
Soziale Aspekte der Psychoanalyse
Reinbek bei Hamburg

Cooper, D. (1972)
Der Tod der Familie
Reinbek bei Hamburg

Devereux, G. (o.J.)
Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften
München

Ehrenzweig, A. (1974)
Ordnung im Chaos
München

Erikson, E.H. (1968)
Kindheit und Gesellschaft
Stuttgart, 3. Aufl.

ders. (1971)
Identität und Lebenszyklus
Frankfurt/M.

Federn, P. (1956)
Ichpsychologie und die Psychosen
Stuttgart

Ferenci, S. (1970)
Entwicklungsstufen des Wirklichkeitssinnes
in: ders., Schriften zur Psychoanalyse I
S 148 - 163
Frankfurt/M.

Fischer, R. (1976)
Die klassische und die ichpsychologische Theorie der Depression
in: Psyche 30, S 924 - 946

Freud, Anna (1968)
Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung
Stuttgart

dies. (o.J.)
Das Ich und die Abwehrmechanismen
München

Freud, S. (1900)
Die Traumdeutung
GW II/III

ders. (1911)
Formulierungen über die zwei Prinzipien des psychischen Geschehens
GW VII, S 229 - 238

ders. (1915)
Triebe und Triebschicksale
GW X, S 209 - 232

ders. (1916)
Trauer und Melancholie
GW X, S 427 - 446

ders. (1919)
Das Unheimliche
GW XII, S 227 - 268

ders. (1921)
Massenpsychologie und Ichanalyse
GW XIII, S 71 - 161

ders. (1923)
Eine Teufelsneurose im siebzehnten Jahrhundert
GW XIII, S 315 - 353

ders. (1930)
Das Unbehagen in der Kultur
GW XIV, S 419 - 506

ders. (1937)
Die endliche und die unendliche Analyse
GW XVI, S 57 - 99

Fromm, E. (1977)
Anatomie der menschlichen Detruktivität
Reinbek bei Hamburg

Grunberger, B. (1964)
Studie über die Depression
in: Vom Narzißmus zum Objekt
Frankfurt/M. (1976), S 245 - 268

Hacker, F. (1973)
Aggression
Reinbek bei Hamburg

Hartmann, H. (1970)
Ich-Psychologie und Anpassungspoblem
Stuttgart, 2. Aufl.

Haug, Frigga (1972)
Kritik der Rollentheorie
Frankfurt/M.

Jappe, Gemma (1971)
Über Wort und Sprache in der Psychoanalyse
Frankfurt/M.

Joffe, G., Sandler, J. (1965)
Notes on Pain, Depression, and Individuation
in: Psa. Study Child XX, S 394 - 424

Klein, Melanie (1972)
Das Seelenleben des Kleinkindes
Reinbek bei Hamburg

dies. (1972 a)
Zur Psychogenese der Manisch - Depressiven
Zustände
in: dies., (1972) S 45 - 73

dies. (1972 b)
Über das Seelenleben des Kleinkindes
in: dies., (1972), S 144 - 173

dies. (1955)
On Identification
in: Klein et al., New Directions in Psycho-Analysis
Tavistock, London

Klein, M., Heimann, P., Isaacs, S., Riviere, J. (1952)
Developments in Psychoanalysis
Hogarth, London

Kohut, H. (1973)
Narzißmus
Frankfurt/M.

Kris, E. (1977)
Die ästhetische Illusion
Frankfurt/M.

Lacan, J. (1949)
Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion
in: ders., Schriften 1, S 61 - 70
Frankfurt/M.

Laing, R.D. (1969)
Phänomenologie der Erfahrung
Frankfurt/M.

ders. (1972)
Das geteilte Selbst
Köln

ders. (1973)
Das Selbst und die anderen
Köln

Leclaire, S. (1971)
Der psychoanalytische Prozeß
Freiburg/Breisgau

Loch (1969)
Balint Seminare: Instrumente zur Diagnostik und Therapie pathogener zwischenmenschlicher Verhaltensmuster
in: Jahrbuch der Psychoanalyse VI

ders. (1972)
Zur Theorie, Technik und Therapie der Psychoanalyse
Frankfurt/M.

ders. (1972 a)
Über die Zusammenhänge zwischen Partnerschaft, seelischer Strukturbildung und Mythos
in: ders., (1972) S 66 - 93

ders. (1972 b) (1970)
Zur Entstehung aggressiv-destruktiver Reaktionsbereitschaft
in: ders., (1972) S 113 - 131

Lorenz, K. (o.J.)
Das Gänsekind Martina
in: ders., Tiergeschichten
Wien, S 129 - 148

Mahler, Margaret, S. (1972)
Symbiose und Individuation
Stuttgart

Milner, Marion (1955)
The Role of Illusion in Symbol Formation
in: Klein et al., New Directions in Psycho - Analysis
Tavistock, London

Mitscherlich, A. (Hg) (1974)
Bis hierher und nicht weiter
Frankfurt

ders. (1974 a)
Vorwort: ders., (1974)
S 7 - 13

ders. (1974 b)
Aggression - Spontaneität - Gehorsam
in: ders., (1974)
S 67 - 104

Money-Kyrle, R.E. (1961)
Man's Picture of This World
Duckworth, London

Nacht, S., Racamier, P.C. (1965)
Die depressiven Zustände
in: Psyche 14, S 651 - 677

Neil, A.S. (1969)
Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung
Reinbek bei Hamburg

Richter, H.E. (1970)
Patient Familie
Reinbek bei Hamburg

ders. (1976)
Flüchten oder Standhalten
Reinbek bei Hamburg

Ricoer, R. (1974)
Die Interpretation
Frankfurt/M.

Sandler, J., Joffe, G. (1967)
Die Persistenz in der psychischen Funktion
und Entwicklung, mit besonderem Bezug auf die
Prozesse der Fixierung und Regression
in: Psyche 21, S 138 - 151

dies.n (1969)
Auf dem Weg zu einem Grundmodell der Psychoanalyse
in: Psyche 23, S 461 - 480

Sandler, J. et al (1973)
Grundbegriffe der psychoanalytischen Therapie
Stuttgart

Sartre, J.P. (1962)
Das Sein und das Nichts
Hamburg

ders. (1967)
Kritik der dialektischen Vernunft
Reinbek bei Hamburg

Schäfer, G. (1973)
Neue Ansätze zur Sozialerziehung in der Schule
in: Bittner, Schäfer, Strobel, Spielgruppen
als soziale Lernfelder
München, S 14 - 54

Schiele, E. (1975)
Katalog seiner Ausstellung im Haus der Kunst
München

Schmid, V. (1971)
Fallseminare in der Ausbildung von Lehrern für
erziehungsschwierige Kinder
in: Sonderpädagogik 1

Schmidbauer, W. (1977)
Die hilflosen Helfer
Reinbek bei Hamburg

Schweitzer, Mühlenbrink, Späth (1976)
Über die Schwierigkeit soziale Institutionen
zu verändern
Frankfurt/M.

Searles, F.F. (1959)
Das Bestreben, die andere Person zum Wahnsinn zu
treiben - ein Bestandteil der Ätiologie und
Psychotherapie von Schizophrene
in: ders., Der psychoanalytische Beitrag zur
Schizophrenieforschung
München 1975, S 69 - 94

Slavson, S., R. (1956)
Einführung in die Gruppentherapie von Kindern
und Jugendlichen
Göttingen

Spitz, R. (1968)
Hospitalismus I
in: Bittner, Schmid-Cords (Hg), Erziehung in
früher Kindheit
München, S 77 - 98

ders. (1972)
Vom Säugling zum Kleinkind
Stuttgart, 3. Aufl.

Stierlin, H. (1971)
Das Tun des einen ist das Tun des anderen
Frankfurt/M.

ders. (1974)
"Rolle" und "Auftrag" in der Familientheorie und - therapie
in: Kutter, P. (Hg), Psychoanalyse im Wandel
Frankfurt/M., 1977, S 67 - 93

ders. (1977)
Warum Künstler mit dem Leben nicht fertig werden
in: Psychologie heute 7, S 28 ff

Tausch, R., Tausch, Anne Marie (1965)
Erziehungspsychologie
Göttingen

Tausk, V. (1919)
Über die Entstehung des "Beeinflussungsapparates" in der Schizophrenie
wiederabgedruckt in: Psyche 23, (1969), S 254 - 384

Thiersch, H. (1977)
Institution Heimerziehung
in: Kritik und Handeln
Neuwied, S 75 - 87

Watzlawick, P. et al. (1969)
Menschliche Kommunikation
Bern, Stuttgart, Wien

Winnicott, D.W. (1973)
Vom Spiel zur Kreativität
Stuttgart

ders. (1973 a)
Die Spiegelfunktion von Mutter und Familie in der kindlichen Entwicklung
in: ders., (1973) S 128 - 135

ders. (1974)
Reifungsprozesse und fördernde Umwelt
München

ders. (1974 a)
Die Fähigkeit zum Alleinsein
in: ders., (1974) S 36 - 46

ders. (1974 b)
Die Theorie von der Beziehung zwischen Mutter und Kind
in: ders., (1974) S 47 - 71

ders. (1974 c)
Ich-Integration in der Entwicklung des Kindes
in: ders., (1974) S 72 - 81

ders. (1974 d)
Die Entwicklung der Fähigkeit der Besorgnis
in: ders., (1974) S 93 - 105

ders. (1974 e)
Ichverzerrungen in Form des wahren und des falschen Selbst
in: ders., (1974) S 182 - 199

ders. (1974 f)
Die Frage des Mitteilens und des Nicht-Mitteilens führt zu einer Untersuchung gewisser Gegensätze
in: ders., (1974) S 234 - 252

ders. (1974 g)
Von der Abhängigkeit zur Unabhängigkeit des Individuums
in: ders., (1974) S 106 - 119

ders. (1976)
Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse
München

ders. (1976 a)
Wiedergutmachung im Hinblick auf die organisierte Abwehr der Mutter gegen die Depression
in: ders., (1976) S 261 - 269

ders. (1976 c)
Die Beziehung zwischen Aggression und Gefühlsentwicklung
in: ders., (1976) S 89 - 109

Wygottski, L., S. (1974)
Denken und Sprechen
Frankfurt/M.

Zehrfeld, K., Zinnecker, J. (1973)
Acht Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn Tausch
in: betrifft: erziehung, 1973, H5, S 33 - 40

A N H A N G

Projekt: Heimschule

Gruppenpädagogische und sozialpädagogisch-therapeutische Arbeit mit sozial auffälligen Kindern an einer Heimschule

Planung eines Schulversuches
Gerd Schäfer

I	Allgemeine Zielsetzung
II	Die Heimschule
III	Gruppenpädagogische und sozialpädagogisch-therapeutische Maßnahmen
IV	Pädagogische Zielsetzung
V	Das schulische Differenzierungsmodell
VI	Zusätzliche Schwerpunkte
VII	Kontrolle des Versuchs
VIII	Personelle Voraussetzungen

I. Allgemeine Zielsetzung

An einer Heimschule soll der Versuch unternommen werden, die sozial auffälligen Kinder durch ein differenziertes Angebot an gruppenpädagogischen und sozialpädagogisch-therapeutischen Einrichtungen zusätzlich und zum Teil anstelle des normalen Unterrichtsangebotes zu betreuen. Dabei sollen die Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Besonderheiten dieser begleitenden Maßnahmen erprobt, sowie mögliche Veränderungen bei den Kindern kontrolliert werden.

II. Die Heimschule

Die Heimschule, in der das Projekt durchgeführt wird, betreut z.Z. ungefähr 120 Kinder, im wesentlichen Kinder im Schulalter zwischen 6 und 15 Jahren. Fast alle Kinder wurden zur Fürsorgeerziehung und Freiwilligen Erziehungs-Hilfe eingewiesen.
Da die Heimleitung danach strebt, Geschwisterpaare möglichst nicht zu trennen, ist es unvermeidlich, daß sowohl lernbehinderte, als auch normalbegabte Kinder in der Schule gefördert werden müssen.
Diese Tatsache und die sozialen Schwierigkeiten der meisten Kinder waren der Grund dafür, daß die schulische Betreuung der Kinder möglichst weitgehend differenziert wurde. Seit etwa 3 Jahren wird deshalb der Unterricht nach einem Organisationsmodell gestaltet, das vom Jahrgangsklassensystem abweicht. Nach der Anfangsklasse, der eine Vorklasse vorausgeht, werden die Kinder nach den voraussichtlich leistungsbereiten und den wahrscheinlich für den normalen Schulbetrieb noch nicht leistungsfähigen Schülern getrennt. Dadurch wird der Mittelbau zweizügig geführt. Ein Wechsel zwischen den Klassenstufen und den Zügen ist bei Bedarf leicht möglich. Darauf bauen wieder einzügig die drei

Oberklassen auf. Dieses System wird ab der Mittelstufe ergänzt durch Arbeitsgemeinschaften und Kurse. Der gesamte Rechen- und Rechtschreibunterricht sowie wahlweiser Englischunterricht werden nur in Leistungskursen erteilt. Die Arbeitsgemeinschaften kommen den durch den normalen Unterricht nicht berücksichtigten Interessen entgegen und fördern vornehmlich die musischen Bereiche, Rhythmik, Spiel, Musik etc. Sie dienen auch bisher schon teilweise therapeutischen Zwecken. Die Abgangsklasse nimmt wöchentlich einen Tag an einem Berufspraktikum teil.

Dieses Organisationsmodell soll bei dem geplanten Schulversuch beibehalten, jedoch durch die gruppenpädagogischen und sozialpädagogisch-therapeutischen Einrichtungen erweitert werden.

Bemerkung zum Personalstand erfolgen unter Punkt VIII.

III. Gruppenpädagogische und sozialpädagogisch-therapeutische Maßnahmen

(Folgende Ausführungen dienen als vorläufige Denkhilfe und müssen durch die weitere Arbeit noch präzisiert und abgerundet werden).

1) Gruppenpädagogische Maßnahmen:

Zu den gruppenpädagogischen Maßnahmen gehört die Betreuung und Leitung von Kinder- oder Jugendlichengruppen, die sich zu gemeinsamem Tun unter einer sachlichen Zielsetzung zusammenfinden. Das Gruppenziel wird meist durch ein gemeinsames Interesse der Gruppenmitglieder - z.B. Anfertigen von bestimmten Werkarbeiten, Planung eines Ausflugs usw. - bestimmt. Die übersichtliche Gruppensituation erleichtert dem sozial gestörten Kind den Kontakt zu seinen Kameraden. Das gemeinsame sachliche Ziel motiviert zur Kontaktaufnahme und Zusammenarbeit. Dies und die gruppendynamische Leitung der Gruppe sollen die sozialen Fähigkeiten der beteiligten Kinder erweitern und stärken.

2) Sozialpädagogisch-therapeutische Maßnahmen:

Bei den sozialpädagogisch-therapeutischen Maßnahmen ist die sachliche Tätigkeit nicht nur Vehikel zum sozialen Kontakt, sondern fördert selbst den Abbau individueller emotionaler Konflikte, die das Kind in seinem Kontaktvermögen behindern.
Sozialpädagogisch-therapeutische Maßnahmen erleichtern, auf einer anderen Ebene als die gruppenpädagogischen Bemühungen, die Selbstheilung psychischer Konflikte, ohne diese jedoch zu deuten. Ihre therapeutische Wirkung rührt - je nach Verfahren unterschiedlich betont - einmal aus der Entlastung des Es, hervorgerufen und begrenzt durch die Möglichkeiten des angewandten Verfahrens und zum anderen aus der Stärkung des Ich durch den Gruppenprozeß.
Zu den Verfahren im angeführten Sinn zählen z.B. das Gruppengespräch, Spielen mit Ton, Wasser und Erde oder ähnlichen Materialien. Finger-Painting, Puppenspiel und Psychodrama.

IV. Pädagogische Zielsetzung

Drei Ziele werden vor allem durch die pädagogische und therapeutische Arbeit des Projekts angestrebt: Ichstärke, Solidarität und Kritikfähigkeit.

"Ichstärke" bedeutet die Fähigkeit, psychische Konflikte mit einem Minimum an Verdrängung zu lösen. Dazu gehören die Fähigkeiten, die Realität objektiv einzuschätzen, Triebenergien zu sublimieren und Spannungen zwischen Triebimpuls und realitätsgerechter Abfuhr zu ertragen.

Als Solidarität ist die Leistung zu verstehen, individuelle Bedürfnisse den Bedürfnissen der Gemeinschaft hintanzustellen und die Fähigkeit, sozial nützliche Vorhaben, die das Leistungsvermögen des einzelnen übersteigen, in Kooperation mit Gleichgesinnten in Gang zu

setzen und durchzuführen. Solidarität meint letztlich die Fähigkeit zu gesellschaftlichem und politischem Denken und Tun.

Diese Solidarität setzt jedoch Kritikfähigkeit voraus. Das Individuum muß in der Lage sein, gesellschaftliche Ansprüche auf ihre Bedingungen und Berechtigungen hin zu überprüfen, damit Solidarität nicht zum Kadavergehorsam gegenüber gesellschaftlichen Führern wird.
Die angeführten gruppenpädagogischen und sozialpädagogisch-therapeutischen Maßnahmen dürfen also nicht als sublime Techniken zur Anpassung der sozial gestörten Kinder an die von der Gesellschaft gesetzten Normen angesehen werden, sondern als Hilfen, die diesen Kindern die realitätsgerechte Auseinandersetzung mit unserer Gesellschaft ermöglichen sollen. "Realitätsgerecht" besagt in diesem Zusammenhang, daß das Individuum seine Umwelt wahrnehmen und einschätzen kann, ohne daß dieser Blick durch unbefriedigte emotionale Bedürfnisse verzerrt wird.

V. Das schulische Differenzierungsmodell

Voraussetzung unseres Modells ist, die Annahme, daß das Individuum in der Lage ist, seine psychischen Schwierigkeiten mehr oder weniger selbst zu heilen. Wenn man sagt, daß jedes Individuum mehr oder weniger fähig ist, Konflikte zu lösen, meint man das Gleiche - nur scheint es vielleicht etwas einleuchtender zu sein. Sozial auffällige Kinder können ihre Konflikte nicht lösen, weil diese entweder zu groß sind oder weil ihre Kräfte zu schwach sind. Hilfe für diese Kinder bedeutet, ihre Konflikte zu erleichtern oder ihre Fähigkeiten zu stärken; in der Regel wird man beides versuchen, die Konflikte zu erleichtern, damit die Fähigkeiten erstarken können.

Pädagogischen Hilfen oder Therapie sind demnach Formen solcher Erleichterung der Konfliktsituation, damit

Selbstheilung in Gangkommen kann. Man kann sich eine lange Skala unterschiedlicher Abstufungen dieser Erleichterungen vorstellen.

Von einer solchen Vorstellung geht das nachfolgende Modell aus, versucht dabei jedoch 4 Stufen in dieser Skala zu fixieren.

1. Erleichterung des sozialen Miteinanders in der Klasse durch einen sozialintegrativen Führungsstil des Lehrers.
2. Betreuung in Kleingruppen mit an den Interessen der Kinder orientierten sachlichen Zielen.
3. Betreuung in sozialpädagogisch-therapeutischen Gruppen.
4. Einzelbetreuung.

Die Punkte 2 und 3 wurden im Abschnitt III bereits erläutert. Was unter "sozialintegrativem Führungsstil" verstanden wird, geht über das Merkmal der Reversibilität (Tausch) der sprachlichen Kommunikationsformen zwischen Lehrer und Schüler hinaus.

Ein Lehrer, der diesen Stil verwirklicht, sollte in der Lage sein, die psychische Belastbarkeit der einzelnen Schüler einzuschätzen und seine Interaktionen situativ danach auszurichten. Gleichzeitig sollte sein Handeln den bestehenden sozialen Strukturen in der Klasse angepaßt sein, d.h. er sollte durch sein Verhalten dazu beitragen, daß viele Schüler möglichst fest in die Klassengemeinschaft integriert werden. Eine Operationalisierung dieser beiden zusätzlichen Merkmale dürfte gegenwärtig jedoch noch schwer fallen.

Die Einzelbetreuung scheint dem Ziel der Solidarität zuwiderzulaufen. Doch ist die bei schwer gestörten Kindern angebracht, die zu einem sozialen Kontakt in der Gruppe nicht fähig sind. Ziel dieser Behandlung ist es, das Kind wieder so weit gemeinschaftsfähig zu machen, daß ihm auch eine Behandlung in der Gruppe nützt.

Bei den Möglichkeiten 2 - 4 handelt es sich um begleitende Maßnahmen, die zusätzlich oder z.T. wenigstens

auch an Stelle von normalem Unterricht angeboten werden. Keine der 4 Maßnahmen ist nur in der Heimschule anwendbar. Das Differenzierungsmodell läßt sich in verschiedene schulische Organisationsformen eingliedern, sei es in eine Tagesheimschule oder eine Gesamtschule. Lediglich die übliche Halbtagsschule ist wenig geeignet zur Durchführung dieser differenzierten Betreuung.

Gleichzeitig zeigt sich in ihrem begleitenden Charakter auch ihre Grenze. Schwer neurotisch gestörte oder verwahrloste Kinder, wie auch psychotische oder stark organisch geschädigte Kinder bedürfen intensiverer Betreuung, die wahrscheinlich nur in ganz auf die jeweiligen Bedürfnisse zugeschnittenen Heimen geleistet werden kann. In die vorliegende Modellvorstellung gingen Anregungen aus dem Entwurf der Richtlinien für eine sozialpädagogische Sonderschule in Baden-Württemberg ein.

VI. Zusätzliche Schwerpunkte

Das Vorhaben bedarf in drei Punkten einer Ergänzung.

1.) Man kann nicht annehmen, daß die Lehrkräfte den oben geschilderten sozialintegrativen Lehrstil verwirlichen (vgl. die Untersuchungen von Tausch/Tausch). Den beteiligten Lehrkräften sollte daher Hilfe bei der Umorientierung ihres Führungsstiles angeboten werden. Da es nicht nur darauf ankommt, neue Verhaltensweisen einzuüben, sondern gleichzeitig die Einstellung der Lehrkräfte - soweit notwendig - zu ändern, reicht ein Trainingsseminar (z.B. i.S. des Micro-Teaching) kaum aus. Vielmehr scheint es erfolgsversprechender für diese Zielsetzung zu sein, eine Supervisionsgruppe unter Leitung eines kompetenten Supervisors einzurichten. Diese Gruppenarbeit könnte gleichzeitig Einsichten über die Möglichkeiten

und Grenzen dieses Verfahrens bei der Verhaltens- und Einstellungsänderung von Lehrern bringen.

2.) Man kan neue Verhaltensweisen und Betreuungsformen nicht nur an der Schule eines Heimes einführen.

Die pädagogischen und therapeutischen Einrichtungen werden nur geringen Erfolg haben, wenn nicht auch das Erziehungsverhalten der Heimerzieher auf die Erfordernisse dieser besonderen Betreuung abgestimmt ist. Das Verhalten der Erzieher darf den pädagogischen und therapeutischen Bemühungen zumindest nicht zuwiderlaufen.

Im zweiten hat es sich gezeigt, daß Erzieher durch die Verhaltensweisen der von ihnen betreuten Kinder sehr leicht verunsichert werden, wenn diese Verhaltensweisen ohne ihre Kenntnis von anderer Seite, z.B. der Schule, angeregt werden. Teilweise reagieren sie dann mit Angst und Abwehr, weil sie den Erfolg ihrer erzieherischen Bemühungen bedroht sehen. Daraus wird deutlich, daß Veränderungen nicht isoliert nur in der Schule des Heimes vorgenommen werden dürfen, denn der Erfolg der Erziehungsmaßnahmen hängt von der Zusammenarbeit aller Beteiligten ab. Es wäre daher wünschenswert, daß den Gruppenerziehern in gleicher Weise Hilfe zukommt wie den Lehrkräften. Dies scheint wegen der personellen und materiellen Beschränkung des Projektes nicht möglich zu sein. Dennoch sollen wenigsten die gröbsten Schwierigkeiten durch eine Arbeitsgemeinschaft interessierter Erzieher aufgefangen werden. Ziel dieser Arbeitsgemeinschaft wird es auch sein, Verhaltens- und Einstellungsänderungen bei den Erziehern anzuregen.

3.) Man bedarf einer diagnostischen Basis für die Versuchsarbeit. In zwei Richtungen soll eine solche Erhebung vorangetrieben werden:

- Feststellung der sozialen Herkunft der Kinder. Das pädagogische und therapeutische Handeln kann sinnvoll nur an die vorhandenen sozialen Erfahrungen der Kinder anknüpfen. Diese sind jedoch unter-

schiedlich, je nach der sozialen Schicht, welcher das Kind entstammt. Sicher kann man vermuten, daß die meisten Kinder der Unterschicht entstammen. Dies soll durch eine entsprechende Erhebung untersucht werden.
Die Frage nach der schichtenspezifischen Herkunft der Heimkinder in anderen Heimschulen wird zusätzlich durch Zulassungsarbeiten am Institut für Sonderpädagogik in Reutlingen geklärt.

- Feststellung der psychischen Auffälligkeiten durch eine ausführliche psychologische Diagnose, die möglichst auch Auskünfte über die Ätiologie der Schwierigkeiten gibt.

VII. Kontrolle des Versuchs

1.) Verlaufskontrolle

Eine Verlaufskontrolle ist notwendig einmal als Entscheidungshilfe für die Durchführung und Gestaltung der pädagogischen und therapeutischen Tätigkeiten, zum anderen, um die Möglichkeiten und Grenzen der angewandten Verfahren beurteilen zu können.

- Soziogramm

  In regelmäßigen Abständen, ca. 8 Wochen, sollen in jeder Klasse und Gruppe Soziogramme durchgeführt werden, um die aktuelle Sozialstruktur zu erfassen.

- Schülerberichte

  In etwa 4-6 wöchigen Abständen soll jeder Gruppenleiter und Klassenlehrer seine Eindrücke über das Verhalten jedes von ihm betreuten Kindes schildern, so daß von jedem Schüler ein Protokoll über sein Verhalten während der Dauer des Versuchs aus der Sicht seines Betreuers vorliegt.

- Gruppenberichte

Über jede gruppenpädagogische Veranstaltung und über jede sozialpädagogisch-therapeutische Gruppen- oder Einzelsitzung (aber nicht über die Arbeit in den Klassen) soll ein Verlaufsprotokoll, entweder aus dem Gedächtnis sofort nach jeder Sitzung, oder als Tonbandprotokoll (wo dies möglich ist) erstellt werden. Diese Protokolle bilden einmal die Grundlage für die wöchentlichen Diskussionen der Gruppen - und Therapieleiter, die unter der Aufsicht eines Supervisors stattfinden sollen, zum anderen dienen sie als Material zur qualitativen Analyse von psychischen Veränderungen, die durch die begleitende Betreuung bei den Kindern hervorgerufen werden.
Über die wöchentlichen Supervisionssitzungen werden ebenfalls Protokolle angefertigt.

2.) Ergebniskontrolle

Quantitative und qualitative Aussagen über die psychischen Veränderungen, vor allem über die Veränderungen, vor allem über die Veränderungen im sozialen Verhalten der Kinder, sollen erbracht werden.
Methoden:

- Qualitative, evtl. auch quantitative Analyse der Protokolle und Soziogramme.
- der Kinder-Angst-Test (für Kinder ab 10 Jahren).
- Anwendung eines sozialen Einstellungstestes (SET/Jörger) als Prä- und als Posttest (für Kinder ab etwa 9 Jahren).
- Fragebogen psychischer Symptome bei Kindern, nach G. Jonsson und Thalmann.
- Diagnostische Kontrolluntersuchungen durch einen Psychologen zu Beginn und am Ende des Projekts, bei Bedarf auch während der begleitenden Betreuung, insbesondere bei den sozialpädagogisch-therapeutischen und bei den gruppenpädagogischen Maßnahmen.

- Die Auswirkungen der Betreuung auf das Leistungsverhalten.
  Die komplexe Versuchssituation macht eine unabhängige Kontrolle der Leistungsvariablen unmöglich. Es fragt sich daher, ob eine testmäßige Erhebung solcher Variablen sinnvolle Aussagen über Leistungsveränderungen machen kann. Hinzu kommt, daß es kaum Methoden gibt, mit welchen bei dieser Population (normalbegabte und lernbehinderte Kinder zwischen 6 und 15 Jahren) Veränderungen im Leistungsverhalten festgestellt werden können. Für zwei Bereiche liegen Verfahren vor: für den Bereich der Intelligenz; für Kinder über 8 Jahren könnte das BTS von Horn angewendet werden, für jüngere Kinder der BT 1/2 oder 2/3 (Reihe Deutsche Schultests); für den Bereich der Motivation; ein von Heckhausen beschriebenes projektives Verfahren könnte von einem Psychologen durchgeführt werden. Die Frage, ob Leistungsvariablen dieser Art in die Versuchskontrolle miteinbezogen werden sollen, muß noch geprüft werden.

3.) Kontrolle der Veränderungen im Führungsstil der Lehrkräfte.
Um abzuschätzen, inwieweit ein sozialintegrativer Lehrstil verwirklicht wird und inwieweit sich Einstellungs- und Verhaltensänderungen durch den Einfluß der Supervision abzeichnen, dienen folgende Verfahren:

- Der FDE, Fragebogen zur Direktiven Einstellung (Bastine, Charlton, Grässner und Schwärzel, 1969), als Prä- und als Posttest.
- Die qualitative und evtl. quantitative Auswertung der Supervisionsprotokolle.

4.) Die Kontrolle der Arbeit in der Erziehergruppe.
Hier können die gleichen Verfahren wie unter 3.) verwendet werden.

Die Anwendung des FDE dürfte auch für diese Population erlaubt sein - obwohl er für diese nicht validiert wurde - da lediglich die Veränderungen der Einstellungen innerhalb einer gleichbleibenden Gruppe erfaßt werden soll; es sind keine Vergleiche mit Außengruppen angestrebt.

5.) Kontrollgruppen

Die soziale Einstellung von Kindern mit Hilfe des SET, wie auch das Ausmaß der direktiven Einstellung von Lehrern, sollen in entsprechenden Kontrollgruppen erhoben werden.
Veränderungen der Einstellung können dann leichter auf die durchgeführten Betreuungsmaßnahmen zurückgeführt werden.

6.) Auswahl der Gruppen für die gruppenpädagogische und therapeutische Arbeit

Durch Lehrer- und Erzieherurteil wird eine Vorauswahl der Kinder getroffen, die einer gesonderten Behandlung bedürftig und zugänglich sind. Zieht man in Betracht, daß die Teilnahme an der begleitenden Betreuung die Freiwilligkeit der Betroffenen weitestgehend berücksichtigen sollte, wird man mit einer ersten Verringerung der Teilnehmeranzahl rechnen können. Die psychologische Diagnose, die vor Beginn der eigentlichen Betreuung abgeschlossen sein soll, dient u.a. einer weiteren Auswahl der Kinder und erleichtert die Zusammenstellung handlungsfähiger Gruppen.
Nach welchen diagnostischen Kriterien die Auswahl der Schüler und die Zusammensetzung der Gruppen erfolgt, ist noch zu klären.

7.) Dauer des Versuchs

Die Kontrolle der Arbeit ist für ∅ 1/2 Jahre angesetzt. Im September 1970 beginnend, soll sie mit Beginn der Osterferien 1972 abgeschlossen werden.

VIII. Personelle Voraussetzungen

Die Heimleitung hat große Anstrengungen unternommen, um von sich aus das zusätzlich benötigte Personal zur Betreuung der Kinder zu gewinnen.
So wurde die Zahl der Lehrerplanstellen von 8 auf 12 erhöht (davon 2 Fachlehrerstellen). Über die volle Besetzung dieser Stellen laufen augenblicklich noch Verhandlungen. Es werden demnächst 2 Heilpädagogen eingestellt, von denen einer u.a. auch gruppenpädagogische Arbeit übernehmen soll.

Darüberhinaus beschäftigt das Heim eine Sozialarbeiterin, die vor allem die Kontakte mit Eltern und Jugendamt übernimmt.

Schließlich wurde eine Stelle für einen Psychologen geschaffen, die ab Oktober besetzt werden kann.

Die Zusammenarbeit mit einer Fachärztin für Kinderpsychiatrie wird angestrebt.

Dieser Planungsentwurf verzichtet auf eine kritische Auseinandersetzung mit bereits vorliegenden Modellen der Arbeit mit sozial auffälligen Kindern.
Ebenso bringt er noch keine genaue Beschreibung der Betreuungsmethoden, wie sie im Versuch angewendet werden sollen. Das soll in einem späteren Bericht nachgeholt werden.

Lebenslauf

Am 26. Sept. 1942 wurde ich in Regensburg geboren. Mein Vater, damals beim Reichsarbeitsdienst tätig, war selten zuhause. So wuchs ich die ersten Lebensjahre zusammen mit meiner älteren Schwester, hauptsächlich unter der Obhut meiner Mutter auf. Das Kriegsende bedeutete für die Familie Ortswechsel. Zunächst zogen wir in die Nähe von Würzburg. Dort wurde 1947 meine zweite Schwester geboren. Dann war Würzburg unser Domizil und endlich, ab 1952, Bamberg. Dort durchlief ich die dritte und vierte Volksschulklasse (Schuleintritt 1948 in Remlingen), anschließend die neun Jahre der Oberrealschule. Nach dem Abitur wollte ich zunächst Kunsterziehung studieren, wofür ich jedoch keine Zulassung erhielt. Nach einem Semester an der Würzburger Kunst- und Handwerkerschule und einem Germanistiksemester an der Universität Erlangen entschied ich mich für das Pädagogikstudium, welches ich an der Pädagogischen Hochschule Bamberg 1965 abschloß.

Ein Interesse war geweckt, das weiter wirkte. Deshalb begann ich an der Universität Würzburg ein Studium der Pädagogik, Psychologie, Philosophie und setzte es an der Universität Mannheim fort.

Private Pläne durchkreuzten dann mein Weiterstudium nach vier Semestern. So trat ich in den Schuldienst ein, beschäftigt an Mannheimer Sonderschulen. Die dort auftauchenden Probleme bewegten mich, nach einem Jahr des Unterrichtens, die Sonderschullehrerausbildung zu durchlaufen. 1969, nach drei Semestern am Institut für Sonderpädagogik, Reutlingen, legte ich mein Sonderschullehrerexamen samt 2. Dienstprüfung ab. Nun ergab sich die Gelegenheit, an einem sozialpädagogischen Forschungsprojekt des Pädagogischen Seminars der Universität Tübingen mitzuarbeiten, das dort unter der Leitung von Prof. Dr. A. Flitner und Prof. Dr. G. Bittner durchgeführt wurde. Als Wissenschaftlicher Angestellter beschäftigte ich mich dabei mit der Betreuung von Heimkindern und der Erprobung von Spielgruppenangeboten für diese Kinder.

Entscheidend für den weiteren Verlauf meiner Tätigkeit war dann der vorzeitige Abbruch meines Teilprojekts (1972), der mich dazu nötigte, mich mit den Problemen dieses Scheiterns auseinanderzusetzen. Es stellte sich nicht nur die Aufgabe einer wissenschaftlichen Nacharbeit, sondern ebenso die einer persönlichen Verarbeitung der Einsichten, die sich daraus ergaben. Diese Selbstklärung setzte ich in einer Gruppenselbsterfahrung fort, die mir dann die Qualifikation zum Psychodrama-Leiter erbrachte, sowie in einer Psychoanalyse. So arbeitete ich mehrere Jahre gleichzeitig sowohl (erst als Teilzeitlehrer, später als Psychodramaleiter) für meinen Unterhalt, wie auch an der wissenschaftlichen und persönlichen Auswertung des Projekts. Den wissenschaftlichen Teil dieses Tuns lege ich nun mit dieser Arbeit als Dissertation vor.

Druckerei Andreas Stauderaus, 8700 Würzburg
Münzstraße 4, Tel. (0931) 50366